

CAUs

SABERES E
TERRITÓRIOS:

ESPAÇO[S] DE INTERAÇÃO PARA OS
NOVOS CURSOS DE ARQUITETURA
COM AS COMUNIDADES DO
INTERIOR



CAUs, saberes e territórios:

espaço[s] de interação para os novos cursos de arquitetura com as comunidades do interior

Lucca Grzeczeczen

Trabalho de Conclusão de Curso II
apresentado ao Instituto Latino-Americano
de Tecnologia, Infraestrutura e Território
da Universidade Federal da Integração
Latino-Americana, como requisito para
obtenção do título de bacharel em
Arquitetura e Urbanismo.

Orientadora: Professora doutora Andréia
Moassab

LUCCA GRZECZECZEN

CAUS, SABERES E TERRITÓRIOS:

ESPAÇO[S] DE INTERAÇÃO PARA OS NOVOS CURSOS DE ARQUITETURA
COM AS COMUNIDADES DO INTERIOR

Trabalho de Conclusão de Curso II
apresentado ao Instituto Latino-
Americano de Tecnologia, Infraestrutura
e Território da Universidade Federal da
Integração Latino-Americana, como
requisito para obtenção do título de
bacharel em Arquitetura e Urbanismo.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. doutora Andréia Moassab
CAU-UNILA

Prof^a. mestre Isabel Maria Melo Borba
CAU-UTFPR

Prof. doutor Gabriel Rodrigues da Cunha
CAU-UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

AGRADECIMENTOS

Obrigado a todas as pessoas que compartilharam comigo seu apoio, minhas lágrimas e nossos risos.

Agradeço à professora Andreia Moassab, que sabiamente me instruiu a encontrar as saídas para os becos em que eu me colocava. Obrigado por ter topado construir comigo este meu último trabalho da graduação.

Sou grato à todas as minhas professoras e professores, e às minhas amigas e amigos que estudaram junto comigo nesta universidade latino-americana. Vocês me tiraram de uma bolha e me apresentaram coisas que minha visão não era capaz de reconhecer.

Obrigado a minhas amigas e meus amigos da vida por espalhar comigo vez ou outra. Sem nossos momentos de alegria eu não conseguiria.

À Pachamama.

Agradeço, também, à Póla, minha companheira canina que me observou, paciente, escrever este e outros trabalhos. Sua presença me faz falta.

E pelo apoio incondicional, agradeço com muito amor à minha mãe, que abdicou muito de si na criação de seus filhos. Como diz ela: "Vai lá e faz!"

Teoria,

soa como caos



*o bater de duas asas
aqui, dentro de mim.*

Larissa Bontempi – poeta iguaçuense

*Caminante no hay caminho,
Se hace caminho al andar.*

Antonio Machado

GRZECZECZEN, Lucca. CAUs, saberes e territórios: espaço[s] de interação para os novos cursos de arquitetura com as comunidades do interior. 2017. 112 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.

RESUMO

A principal questão a ser debatida neste trabalho de conclusão de curso é a formação profissional em Arquitetura e Urbanismo no Brasil, a partir dos novos cursos de graduação e, especialmente, do ponto de vista estudantil. Pretende-se analisar a formação comparando duas universidades novas no interior do país, com duas universidades consolidadas em capitais. Em adição à inserção territorial destes cursos, analisaremos como os distintos saberes de uma maior diversidade estudantil no ensino superior nos últimos anos pode colaborar para melhorar e pluralizar a capacitação na área. Não menos importante será debater a influência dos espaços arquitetônicos no processo de graduação. Este trabalho finaliza com uma proposta de espaço de interação entre os cursos de arquitetura com as comunidades situadas no interior do território.

Palavras-chave: ensino em arquitetura e urbanismo; interior; conhecimento situado.

RESUMEN

La principal cuestión a ser debatida es formación profesional en Arquitectura y Urbanismo en Brazil, a partir de los nuevos cursos de graduación, especialmente, desde el punto de vista estudiantil. Se pretende analizar la formación comparando dos universidades nuevas en el interior del país, con dos universidades consolidadas en capitales. Además de la inserción territorial de estos cursos, analizaremos como los distintos saberes de una mayor diversidad estudiantil en la enseñanza superior en los últimos años puede colaborar para mejorar y pluralizar capacitación del área. No menos importante será debatir la influencia de los espacios arquitectónicos en el proceso de graduación. Este trabajo encerrarse com uma proposta de espaço de interação entre las carreras de arquitectura con las comunidades el interior del território.

Palavras-clave: graduación en arquitectura y urbanismo; interior; conocimiento situado.

ABSTRACT

The main subject discussed is the Architecture and Urban Planning professional qualification through the opening of new undergraduate courses in Brazil, especially from the student perspective. Attempting to analyze professional training by comparing two new universities in the countryside with two universities established in capital cities. In addition to the territorial insertion of the courses, we will study how a wider students knowledge diversity in higher education in the recent years can collaborate to improve and pluralize the capacitation on the field. Another question to discuss is the influence of architectural spaces in the graduation process. This paperwork ends with a propose of space to the architecture curses interaction with the local communities.

Keywords: architecture and urban planning graduation; countryside; situated knowledge.

SUMÁRIO



apresentação08



01 formação profissional: o projeto de novxs arquitetxs12



02 interiorização do ensino: novos CAUs em outras situações territoriais34



03 frutos dos CAUs: possibilidades na vocação dxs novxs profissionais49



04 arquitetura e o currículo [in]visível 62



05 laboratório caminante: uma proposta de espaço de interação para os novos cursos de arquitetura com as comunidades do interior83



referências 108

apresentação

A principal questão debatida neste trabalho de conclusão de curso é a formação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil, a partir da situação territorial dos cursos de graduação, especialmente, daquelas instituições federais recém fundadas no interior brasileiro.

Considerando que são inúmeras as possibilidades de aproximação ao tema, é necessário dizer que reconhecemos a universidade e seus cursos, como agentes de transformação social [RISTOFF e SEVEGNANI, 2006] e por consequência, de transmutação espacial. [SANTOS, 1996; SANTOS e SILVEIRA, 2001].

A implantação de uma instituição de ensino estimula uma série de fenômenos relacionados ao conhecimento naquela parcela do território em que se funda. A oferta de educação superior pública e gratuita à população, concomitante ao desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão universitária, configura a determinado setor do território o privilégio de possuir maiores oportunidades educacionais. Cristalizando tal prerrogativa em capacitação profissional, desenvolvimento científico e o estímulo à interação cultural em determinadas localidades.

Para definir um escopo este trabalho se desenrola em torno da formação profissional em Arquitetura e Urbanismo, traçando um comparativo entre universidades novas, situadas no interior do território nacional, e universidades consolidadas localizadas em capitais, cidades privilegiadas na hierarquia do desenvolvimento urbano dos estados brasileiros.

Foram analisados os cursos de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA e da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, criados a partir da última década dos anos 2000 e localizados no interior do território; em Foz do Iguaçu no Paraná e em Erechim no Rio Grande do Sul, respectivamente. E em comparação aos cursos recém fundados, figuram os cursos da Universidade de Brasília - UnB e da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, ambos com décadas de funcionamento, sendo a UFRJ o primeiro curso de Arquitetura e Urbanismo do país.

Para a organização das ideias dispostas neste trabalho, optou-se por dividi-lo em cinco partes. Quatro capítulos de debate teórico, e um último capítulo com uma proposta projetual.

O primeiro capítulo trata do processo de formação profissional a partir dos discursos

que dão base aos interesses e regulamentam as atividades das escolas de Arquitetura e Urbanismo. São consideradas questões como para quê e para quem estão dirigidos os cursos. Além disso, são abordadas as principais normativas e diretrizes que regulamentam os processos educacionais da área.

Transitando pela função social do profissional, são exploradas algumas questões no debate a respeito das práticas de ensino da carreira a partir de congressos publicações sobre ensino e encontros estudantis. Neste aspecto, além da representatividade docente, apresentamos a perspectiva estudantil sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo contemporâneo. A primeira parte do trabalho se dedica também a caracterização das escolas estudadas. Uma breve ilustração sobre quais os fatores que situam a produção do conhecimento arquitetônico em cada escola estudada.

Partindo do estudo de como se dá o processo de ensino-aprendizagem para discutir a implantação das instituições no território, a segunda parte deste TCC busca evidenciar a relação entre a localização territorial das escolas de arquitetura e o interesse constituído nos[as] profissionais egressos[as]. Problematisa-se, então, as condições desiguais da distribuição de universidades no território brasileiro. Neste segundo capítulo, a recente presença de instituições de ensino superior público, situadas à margem das capitais e das grandes cidades brasileiras, indica a possibilidade de que outros campos de estudo, até então, pouco abordados nas universidades brasileiras, possam ser explorados.

Para arrematar a debate crítico proposto neste trabalho, o terceiro capítulo é uma aproximação ao perfil dos[as] estudantes egressos[as] de cada instituição. Com o fim de entendermos o papel da interiorização do conhecimento sobre Arquitetura e Urbanismo, analisamos, em adição à inserção territorial dos cursos, como os distintos saberes de maior diversidade estudantil no ensino superior, nos últimos anos, pode colaborar para melhorar e pluralizar a formação profissional.

O quarto capítulo deste trabalho relaciona o processo de ensino-aprendizagem ao espaço construído, se investiga qual a importância da qualidade espacial para a formação do[a] futuro[a] profissional. Nesta parte, a infraestrutura arquitetônica da escola é entendida como parte das práticas pedagógicas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Este capítulo servirá de indagação sobre possibilidades de intervenção prática nas escolas de arquitetura estudadas, proposta esta que tomará conta do último capítulo.

A quinta parte que encerra este trabalho de conclusão de curso é a apresentação de um exercício projetivo de um espaço de interação entre as universidades novas do interior com as comunidades locais das cidades pequenas e médias do território entre as instituições..

Por último cabe dizer que este trabalho de conclusão de curso busca a valorização do interior como lugar de aprendizado. Estes capítulos guardam em suas palavras a ansiedade do reconhecimento de projetos pedagógicos para a formação de arquitetos[as] inaugurados muito recentemente, mas que desde já se propõem a ampliar e aprofundar o debate em arquitetura e urbanismo a partir das margens.



conhecimento

01

formação profissional:
o projeto de novxs
arquitetxs

Para entendermos como se dá o funcionamento dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, faz-se necessário observar aspectos antecedentes que planejam e regulamentam o ensino da carreira no país. O Ministério da Educação - MEC, por meio da resolução Nº 2, de 17 de Julho de 2010, fundamenta a organização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil em torno dos seguintes itens: 1. projeto/plano pedagógico; 2. perfil egresso; 3. competências e habilidades dos[as] futuros[as] profissionais; 4. conteúdo curricular; 5. trabalho de curso; 6. estágio; 7. avaliações e atividades complementares.

O primeiro item da resolução do MEC, projeto/plano político pedagógico de curso - PPC, exige que os cursos apresentem um documento com sua concepção geral, destacando suas peculiaridades, seu objetivo e sua contextualização à inserção institucional, política, geográfica e social. O PPC também explica a operacionalização do curso de graduação, relacionando a importância da oferta de ensino na região, a vocação do curso e sua missão, além das disciplinas e componentes do currículo. O plano pedagógico também regulamenta o Trabalho de Conclusão Curso - TCC, o incentivo à pesquisa, extensão, atividades complementares, e o estágio.

As escolas, condicionadas por seu local de implantação, vão se diferenciar umas das outras em relação ao seu posicionamento epistemológico, e seus interesses direcionam a [re]produção de conhecimento. Na tentativa de contextualizar a função social dos[as] arquitetos[as] e urbanistas às demandas do século XXI, e ainda aos condicionantes locais de situação territorial, e para se adequar a seu tempo-espço, os cursos [re]escrevem seus planos pedagógicos periodicamente.

O PPC é o documento que direciona a formação de arquitetos[as] e urbanistas associada a seu espaço social, geográfico e de formação histórica. Variáveis que devem remeter a uma visão política sobre quais demandas cada curso vai priorizar no processo de [re]produção de conhecimento na área.

Logo, o plano político pedagógico não deve ser reduzido a uma matriz curricular de disciplinas, mas entendido como um roteiro para a [re]construção de saberes. O PPC de cada escola de Arquitetura e Urbanismo está imerso em um determinado contexto espacial, histórico e social, e estabelece, intencionalmente, múltiplas conexões com as áreas do conhecimento e da produção em Arquitetura e Urbanismo.

O plano político pedagógico interfere diretamente na formação dos[as] futuros[as]

profissionais. É este o documento que agrupa as ementas das disciplinas ofertadas pelo curso numa mesma linha temática, sobre a qual o[a]s docentes ministram o conteúdo de forma autônoma. Ainda que um ou outro docente varie em suas práticas de ministrar o conteúdo, o plano pedagógico do curso aponta o direcionamento para este ou aquele tema prioritário.

Esta orientação é academicamente identificada na “missão” e na “vocação” do curso e fazem parte de uma escolha institucional que decorre da importância daquele tipo de conhecimento ser disseminado em determinada localidade. É a justificativa do porquê é necessário que se formem mais arquitetos[as] e urbanistas em determinadas regiões.

Além das diretrizes do MEC, dos planos pedagógicos e das missões específicas de cada curso, outro consenso sobre a formação de arquitetos[as] e urbanistas é de que cada curso de Arquitetura e Urbanismo, dentro de suas especificidades, deva estar em consonância com a Carta da União Internacional de Arquitetos[as] UIA junto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, escrita em 1996, revisada, numa primeira oportunidade, em 2005, e, novamente, em 2011.

O documento da UNESCO/UIA preza pelo compromisso social da profissão voltada a resolver problemas emergentes e geo-historicamente contextualizados. Na versão de 2011, é possível ler a orientação da UIA acerca da responsabilidade dos[as] arquitetos[as] e urbanistas:

Nós nos sentimos responsáveis pela melhoria da formação teórica e prática dos futuros arquitetos de forma a lhes permitir responder às expectativas das sociedades do século XXI, em todo o mundo, sobre assentamentos humanos sustentáveis em cada contexto cultural. [...] os educadores devem preparar os arquitetos para desenvolver novas soluções para o presente e para o futuro, porque o novo tempo vai trazer com ele importantes e complexos desafios devido à degradação social e funcional em muitos assentamentos humanos. Estes desafios incluem urbanização global e um consequente esgotamento em ambientes já existentes, uma grave escassez de habitação, serviços urbanos e infraestrutura social, e a crescente exclusão de arquitetos em projetos relacionados com o ambiente construído [UIA/UNESCO, 2011].

A Carta apresenta um compromisso social da profissão que deve estar presente desde a formação em Arquitetura e Urbanismo até a prática profissional. Aspecto que também é reforçado nas já citadas diretrizes nacionais do MEC, que também resguardam a função social da profissão.

Com o objetivo de formar profissionais generalistas na área de Arquitetura e Urbanismo, as instituições de ensino formulam seus planos pedagógicos, de acordo com marcos teóricos que fundamentam o perfil específico para seus[suas] egressos[as]. Neste entendimento, o plano pedagógico de cada curso é o documento que informa sobre qual perspectiva serão formados[as] os[as] profissionais egressos[as] de determinada escola. É a especificidade nos PPCs de cada um dos cursos estudados que propiciará a compreensão de sobre quais perspectivas estão sendo [re]direcionados[as] os[as] futuros[as] arquitetos[as] e urbanistas.

Wilson [Caracol] Ribeiro dos Santos Junior, professor ativo no debate sobre ensino de arquitetura, explica a intenção de um plano pedagógico.

Pretende-se, neste caso, formar profissionais, que possam abordar de modo sistemático as questões pertinentes ao seu campo de atuação especialmente aquelas que lhe são inéditas, estudando-as para melhor conhecê-las e interpretá-las, com autonomia intelectual e capacidade de síntese, para que venham a oferecer respostas próprias e adequadas, que atendam às demandas estruturais da sociedade e estejam centradas na afirmação da solidariedade e no exercício da cidadania. [SANTOS JUNIOR, 2015:377].

As afirmações explanadas pelo professor Wilson [Caracol] sobre a orientação dos planos políticos pedagógicos de curso servem de exemplo para as discussões a respeito das práticas pedagógicas que constituem cada curso. Neste caso, vale assinalar a autonomia intelectual que as carreiras acadêmicas devem despertar, e sobretudo, as questões inéditas das demandas estruturais da sociedade.

Os[as] arquitetos[as] que participam dos debates sobre o ensino contribuem com experiências da prática pedagógica através da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo - ABEA. Pode-se dizer que os encontros da associação encabeçam as principais mudanças no que diz respeito ao ensino da profissão. A entidade enfrenta o debate sobre a formação profissional desde 1973 [MONTEIRO, 2013].

O estatuto da ABEA foi estabelecido em 1974 e afirma que seu principal objetivo é “acompanhar as discussões para o aperfeiçoamento da formação de brasileiros[as] em arquitetura e urbanismo” [ABEA, 1974]. Existem, desde então, inúmeros artigos publicados nos Cadernos da ABEA, como o recente “Os novos rumos para o ensino de Arquitetura e Urbanismo” escrito por Santos Junior para Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo – XXXIV ENSEA de 2015, acima citado.

As publicações sobre ensino da ABEA, escritas anualmente em função de seu

Encontro Nacional, compartilham, na última década, uma linha comum de pensamento: o século XXI traz novos desafios à sociedade, à arquitetura e ao urbanismo e, por consequência, ao ensino da profissão.

Já na perspectiva estudantil, a Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil - FeNEA é a entidade representativa da categoria discente em grande parte dos espaços de debate de arquitetura. A federação dá voz àqueles que estão passando pelo processo de formação, e “participa dessa discussão [sobre ensino] desde 1988, acompanhando todas as propostas feitas pelo governo e entidades não governamentais ligadas ao ensino” [FENEAE, 2015] desde então.

O posicionamento dos[as] estudantes em relação ao ensino é debatido nos encontros da FeNEA, que ocorrem anualmente nas cinco regionais do país. As demandas por e para discentes são posteriormente deliberadas em um encontro maior de âmbito nacional. No XVI Encontro Nacional de Estudantes de Arquitetura - ENEA, em Londrina - PR, em 1992, aprovou-se o estatuto da instituição. Somente em 2015, passados 23 anos deste fato, no XXXIX ENEA Rio, foi aprovado o regimento interno que complementa o estatuto.

A Federação enfrenta o constante esvaziamento político dos encontros estudantis, ainda que, eventualmente, grupos de estudantes se disponham a organizar encontros com temáticas mais voltadas ao debate da carreira, como o já nomeado ENEA Rio, cujo principal assunto debatia a cidade mercadoria, concomitante ao período em que o Rio de Janeiro sediava Copa do Mundo e Jogos Olímpicos.

A FeNEA também representa a possibilidade da criação de uma rede contato entre estudantes de diversos cursos brasileiros e, ainda, vale dizer que não são raros os momentos em que os encontros são sediados em cidades médias no interior dos estados, fora das grandes cidades e regiões com maiores oportunidades educacionais.

São exemplos de encontros nacionais que ocorreram no interior do território brasileiro nos últimos anos: XXIV ENEA 2000 em Taubaté - SP; XXXV ENEA Bauru - SP, em 2011, com temática “O interior sem esteriótipos”; XXXVII ENEA Maringá - PR, em 2013. Dos encontros da Regional Sul [da qual a UNILA faz parte] estavam distantes das capitais: XXXV ENEA Chapecó - SC do ano de 2017; XXXIV ENEA Passo Fundo - RS em 2014; XXXIII ENEA Blumenau - SC; XXXII ENEA Cascavel - PR em 2013.

Além dos encontros deliberativos, a FeNEA também organiza o Seminário Regional de Ensino Superior em Arquitetura e Urbanismo - SeRES, que foi idealizado com a preocupação discente de questionar os rumos do ensino e apontar direcionamentos. Menos frequentes que os Encontros, o SeRES aborda temas como: diretrizes curriculares, formação do arquiteto, estágio e o marco teórico presente nos cursos. Na regional Sul o último SeRES ocorreu em 2014, na cidade de Pelotas - RS.

Conforme o esvaziamento dos encontros de ensino, em decorrência da existência de muitos eventos para estudantes num mesmo período, os SeRES foram absorvidos pelos Conselhos Regionais de Entidades Estudantis de Arquitetura e Urbanismo – CoREA. Os CoREAs foram criados com o objetivo de gerar uma rede de comunicação entre centros acadêmicos de diretórios estudantis. Estes momentos também servem para o apoio na criação e estruturação das categorias representativas de estudantes em outras escolas onde ainda não exista organização estudantil.

Também é nos CoREAs quando os(as) estudantes organizadores dos EREAs, espaço deliberativo máximo das regionais, podem retirar demandas e temas prioritários para a construção dos encontros. Esta modalidade de encontro conformado somente por representantes dos Centros/Diretórios Acadêmicos e Escritórios Modelos é realizado, na maior parte das vezes, durante apenas três dias. Este espaço de debate com muitos encaminhamentos a serem realizados em um curto período de tempo apaga as demandas efetivas sobre o ensino nas instâncias representativas da FeNEA.

Dentro dos encontros regionais e nacionais os(as) alunos(as) podem participar do Congresso de Iniciação Científica em Arquitetura e Urbanismo – CICAU, que “é um espaço organizado por estudantes e para estudantes, e tem por finalidade incentivar a participação destes no processo de produção e construção de conhecimento.” [FENEAE, 2015].

Debater as pesquisas e extensões praticadas pelos estudantes é fundamental para o desenvolvimento de uma arquitetura e urbanismo comprometidos com as necessidades da sociedade, tanto que há dois anos no contexto continental, a *Coordinadora Latinoamericana de Estudiantes de Arquitectura - Cono Sur* - Co.L.E.A. Cono Sur, decidiu pelo desmembramento dos CICAUs dos encontros, atribuindo maior importância ao debate científico anteriormente apagado pelas demandas das demais modalidades de encontros estudantis.

Outro projeto criado pela Federação, em 2003, é o “Panorama”, que se propõe a servir como uma orientação para que os[as] estudantes das escolas de Arquitetura e Urbanismo brasileiras elaborem o próprio processo avaliativo de seu curso. O projeto se traduz em um questionário que “tem como objetivo traçar o perfil do Curso, Faculdades e Escolas de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, alcançando um importante diagnóstico para a melhoria da educação e da formação dos futuros arquitetos e urbanistas” [FENEA, 2003].

A avaliação institucional, a partir dos[as] alunos[as], proposta pela FeNEA, vem em resposta a necessidade de criar um mecanismo capaz de conferir como os[as] estudantes se posicionam em relação às Instituições de Ensino Superior. “Além de verificar se a Universidade está cumprindo com que propõe em seu projeto pedagógico, deve servir como norteador de novas políticas de ensino, fornecendo dados para um constante debate na comunidade acadêmica” [FENEA, 2003].

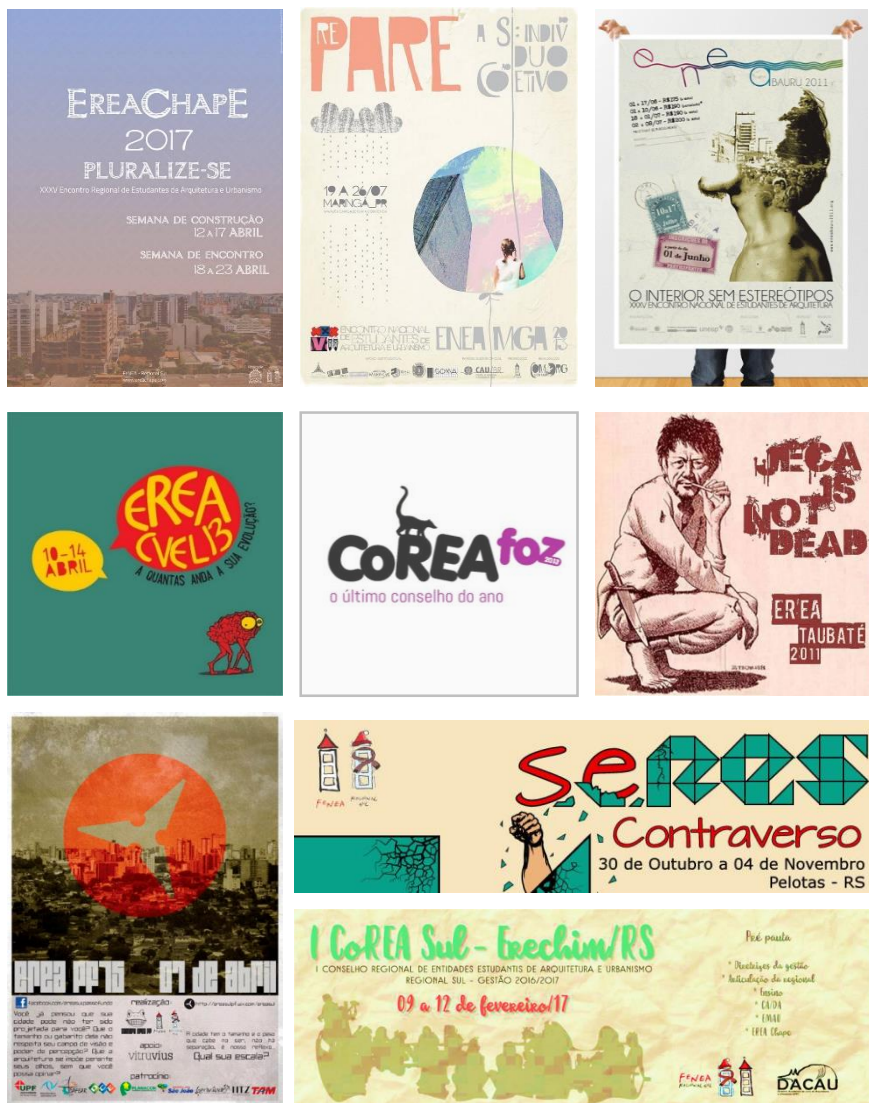


Figura 1: encontros nacionais e regionais de estudantes em cidades do interior

Os autores e autoras que participam do debate acadêmico sobre o ensino de arquitetura e urbanismo, predominantemente docentes, quase sempre citam as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, no lembrete de que os[as] futuros[as] profissionais de arquitetura devem ser capazes de lidar com as realidades emergentes do atual contexto histórico. Ou, como escreve Santos Junior, sobre as metodologias de ensino dos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros que devem “contextualizar, nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nos ateliês, laboratórios e oficinas, os problemas a serem estudados e resolvidos” [2015].

Explicado no texto de Leila Jorge, citada pelo autor, os cursos devem ter:

[...] uma concepção de currículo como sendo a realização de um projeto educativo ou socialmente construído e historicamente formado, além de nos remeter a uma visão política e menos ingênua do mesmo e seus significados, nos dá a dimensão de que não há rol de disciplinas ou conteúdos que existam por si só, desvinculados de um projeto pedagógico educacional, que possui intrinsecamente: objetivos, intenções, princípios e interesses. [JORGE apud SANTOS JUNIOR, 2015:376].

A autora traz a importância da natureza política dos currículos nos planos pedagógicos de cada curso. É dizer que as escolas, ao elegerem um interesse vocacional, deixam de escolher outro, conformando assim sua especificidade em relação às demais instituições.

Como um roteiro a ser seguido, e não copiado, as diretrizes nacionais de ensino e as orientações da UIA possibilitam, na construção do currículo dos cursos, certa liberdade para que cada escola eleja seus objetivos, intenções, princípios e interesses no direcionamento da educação de seus alunos e alunas. Esta lacuna é reservada para os interesses de cada escola, constituídos a partir das missões especificadas em seus planos pedagógicos.

Sabe-se que “é possível a implantação de métodos pedagógicos diferenciados, que despertem nos alunos um espírito investigativo e crítico” [LEITE, 2011] voltados a interesses e objetos de estudo particulares. Pode-se dizer que é dada autonomia aos cursos na escolha do que, e para quem, estará se direcionando as atividades de seu curso, em seu projeto pedagógico que “o currículo deve ser percebido como uma modalidade de reinterpretação histórica de práticas e saberes que circulam no espaço social” [SANTOS JUNIOR, 2015:358] no qual o curso está situado.

UNILA, UFFS, UnB e UFRJ, bem como as demais instituições federais de ensino superior fundamentam seus interesses nos territórios onde estão implantados. Os planos

Institucionais e de cursos de cada universidade concedem à parcelas regionais a oportunidade de estudo crítico e científico. Quase como uma devolutiva compensatória pelo uso do espaço, instituição pública de ensino deve cumprir sua função social, que não pode ser realizado senão a partir a atuação da universidade no território em que se implanta. Assim, constrói-se os interesses de gerações de profissionais formados[as] naqueles moldes e voltados para aqueles territórios.

sobre as escolas analisadas

De que forma as escolas estabelecem em suas práticas pedagógicas as suas prioridades? Para entender como isto se dá foi importante caracterizar as escolas de acordo com seus contextos particulares. Nesta análise dá-se maior atenção a localização territorial de cada curso e como estes lugares são tomados em conta pelas instituições de ensino, já que se entende que a situação territorial é determinante para conhecer o perfil dos cursos e, consequentemente, de seus[suas] egressos[as].

Para tanto, uma aproximação aos planos pedagógicos de cada um dos cursos estudados se fez necessária. Estudou-se sobre o contexto dos cursos de arquitetura e urbanismo em quatro Universidades diferentes. Duas delas criadas no âmbito do REUNI após os anos 2000, sendo o cursos de arquitetura da Universidade Federal da Fronteira Sul – conhecido pela sigla CCAUER – e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - CAUUNILA. Ambas localizadas no oeste da região sul do país, distantes das grandes centralidades urbanas, como se pode conferir na figura 2

Já entre as Universidades consolidadas, optamos por analisar o perfil do[a] egresso[a] e os espaços arquitetônicos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro - FAUUF RJ, por ser a mais antiga escola de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília - FAUUnB, localizada na capital administrativa do país.

Seguido no texto apresenta-se um mapa de localização das instituições estudadas, bem como fragmentos do mapa da quantidade de habitantes por municípios elaborado pelo IBGE em 2010.

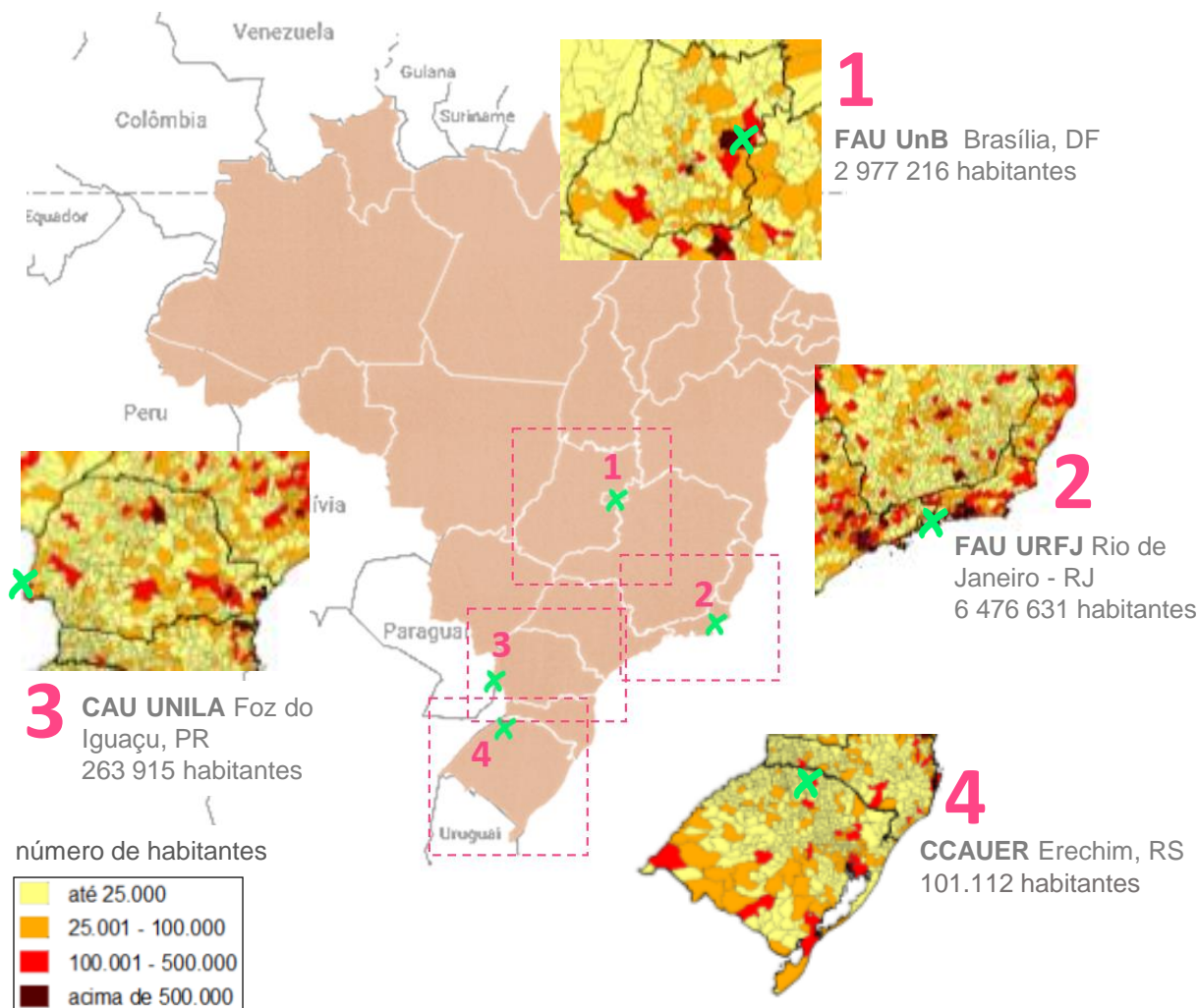


Figura 2: Localização + habitantes por município.. Fonte: IBGE, 2010 adaptado pelo autor.

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

A UFFS foi implantada em 2009, em profundo diálogo com os movimentos sociais regionais, abrindo seus campi no interior dos três estados do sul do país. Dentro da liderança do Movimento Pró-Universidade Federal que requisitava a criação da universidade desde 2006 “destacam-se a Via Campesina e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul [Fetraf-Sul].” [UFFS, 2010:08].

A instituição tem nítida em sua missão institucional a integração regional e a interiorização do conhecimento como premissas básicas, como é possível ver no fragmento de seu plano pedagógico:

A UFFS em por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi, abrangendo, predominantemente, o norte do Rio Grande do Sul, com campi nos Municípios de Cerro Largo e Erechim, o oeste de Santa Catarina, com campus no Município de Chapecó, e o sudoeste do Paraná e seu entorno, com campi nos Municípios de Laranjeira do Sul e Realeza [UFFS, 2010:2].

O curso de Arquitetura e Urbanismo da UFFS, conhecido pela sigla CCAUER, está situado na região oeste do Rio Grande do Sul, na cidade de Erechim, a segunda cidade mais populosa da região norte do estado, que conta com 101.112 habitantes [IBGE, 2010], sendo, por pouco mais de mil moradores, tida como de porte médio. O curso está situado na Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL e seu entorno.

As cidades sob a abrangência do projeto de desenvolvimento educacional para a fronteira sul do país, possuem índices demográficos bastante reduzidos. Agrupamentos humanos como Itatiba do Sul com 3.944 habitantes, Nonoai com 12.270 habitantes, e Quatro Irmãos, com seus poucos 1.778 habitantes [IBGE, 2010] que com a chegada da UFFS podem se aproximar de maiores oportunidades educacionais.

Segundo o plano institucional da UFFS, a mesorregião em que atua possui características específicas que permitiram a formulação de um projeto de universidade de abrangência regional.

É uma região com presença marcante da agricultura familiar e camponesa e a partir da qual se busca construir uma instituição pública de educação superior como ponto de apoio para repensar o processo de modernização no campo, que, nos moldes nos quais foi implementado, foi um fator de concentração de renda e riqueza. [UFFS, 2010:8].

A UFFS considera que, na implantação de seu curso de Arquitetura e Urbanismo, “não somente para a educação, mas na política nacional de um modo geral, buscou-se o diálogo mais sistemático com os movimentos sociais.” [UFFS, 2010:6]. Por isso, para o estabelecimento da localização do curso, foram sopesados diversos fatores, entre os quais: a educação, mas na política nacional de um modo geral, buscou-se o diálogo mais sistemático com os movimentos sociais.” [UFFS, 2010:6]. Por isso, para o estabelecimento da localização do curso, foram sopesados diversos fatores, entre os quais:

A presença da agricultura familiar e camponesa e de movimentos sociais populares, a distância das universidades federais da região sul, e a carência de instituições federais de ensino, a localização, o maior número de estudantes no Ensino Médio, o menor IDH, a infraestrutura mínima para as atividades e a centralidade na Mesorregião. [UFFS, 2010:7].

As práticas fundamentadas no plano pedagógico do CCAUER atendem a um setor social organizado que desde antes da fundação da universidade busca formas de acesso à oportunidades educacionais. Por tanto, o conteúdo curricular das disciplinas do curso devem propiciar a oportunidade de debater a “agroecologia para a Região, a necessidade de tratamento dos dejetos, os problemas ambientais gerados pelas agroindústrias, as perspectivas da agricultura familiar e camponesa” [UFFS, 2010:13], contextos comuns às cidades pequenas de interior do território, alcançadas pela Instituição.

A organização de grande parte dos componentes curriculares se dá de forma interdisciplinar por meio de um ateliê integrado de disciplinas, como é possível conferir no fragmento abaixo:

O curso de Arquitetura e Urbanismo da UFFS resgata o que, diga-se de passagem, foi por um bom tempo, uma singularidade do processo de formação do Arquiteto: a prática reflexiva proporcionada no ateliê de projeto. É através desse processo, criativo e propositivo, que a técnica e a ciência são apreendidas. A elaboração do projeto arquitetônico supõe e exige tanto a investigação como a aplicação do conhecimento acumulado e, quiçá, a produção de novos conhecimentos [UFFS, 2010:29].

O ateliê semestral de projeto é conformado por maior parte das disciplinas do curso, em exceção às disciplinas de teoria e história, ofertadas num módulo à parte; também as disciplinas mais próximas às quantificações promovidas pelas engenharias, tais disciplinas mais técnicas, se apresentam no currículo como optativas.

Além das disciplinas do curso, denominadas de domínio específico, na UFFS existem os domínios comum e conexo. Nesta série de disciplinas estão acadêmicos[as] e professores[as] de diversos cursos. No domínio comum ministram-se as atribuições compatíveis para todas carreiras, como por exemplo, “a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedade, às relações de poder, às valorações sociais” [UFFS, 2010:30].

No domínio conexo estão disciplinas cursadas em conjunto por mais de um curso de graduação diferentes. Como diz o plano institucional da UFFS, são ministradas “o conjunto de disciplinas que se situam em espaço de interface de vários cursos, sem, no entanto, poderem ser caracterizadas como exclusivas de um ou de outro” [UFFS, 2010:30].

Dentro do domínio específico existe o espaço para a experimentação arquitetônica, reconhecido como canteiro experimental.

O Curso propõe ainda, como diferencial, o apoio didático-pedagógico de um Canteiro Experimental, oportunizando aos estudantes a aplicação contínua dos conhecimentos teórico-prático-reflexivos desenvolvidos e a inovação no uso de materiais e técnicas construtivas. O Canteiro Experimental, concebido como espaço de prática e experimentação da arquitetura, é extremamente importante no ensino aprendizagem e na crítica do fazer arquitetônico [UFFS, 2010:21].

A proposta pedagógica do Canteiro Experimental foi desenvolvida pelo professor Reginaldo Luiz Nunes Ronconi e inaugurado na FAUUSP em 1998. Segundo Ronconi “propõem-se trabalhar, com o canteiro experimental, a busca por práticas que levem o estudante ao processo de integração com as demandas sociais da região” [RONCONI, 2005:155].

O Canteiro Experimental da UFFS é espaço aberto para a criatividade, sendo construído conjuntamente por estudantes, técnicos e professores. É o local ideal para experimentar a forma, o peso, a resistência e todas demais características das soluções propostas, incluindo a possibilidade de reinventá-las conforme a situação. [...] Assim, caracteriza-se o Curso de Arquitetura e Urbanismo, reforçando-se o aprender fazendo e enfocando as peculiaridades da região onde se insere a UFFS [UFFS, 2010:21].

Desde 2011 o espaço definitivo para o Canteiro Experimental da UFFS vem sendo construído através de um processo que envolve o esforço de professores[as], técnicos[as] e dos[as] aluno[as] por meio de projeto de extensão universitária. Até o momento, as atividades vêm sendo desenvolvidas em espaço provisório, em instalações pouco adequadas ao desenvolvimento pleno das atividades. [WEISE et al, 2015:03].

O PPC do CCAUER foi escrito em 2010. E já em 2012 foi realizada uma primeira revisão no texto original, na qual foram procedidos ajustes através de memorandos, conforme orientações da Pró-Reitoria de Graduação. Em 2015, depois de formada a primeira turma e após a avaliação para fins de reconhecimento do curso pelo MEC, o colegiado do curso discutiu e aprovou novas alterações no plano pedagógico para as turmas ingressantes a partir de 2016.

Segundo o novo documento, as alterações no PPC para 2016-1 decorreram do aumento do corpo docente, e subsequente sugestão de alterações vinda a partir destes novos integrantes; além da finalização da obra do campus definitivo que conformou maior estabilidade na relação entre universidade e cidade; e de processos de avaliação internos e externos.

As principais mudanças foram na redução da carga horária do curso como um todo. Os componentes curriculares multidisciplinares dos domínios Comum e Conexo tiveram a carga

horária reduzida, bem como a readequação da carga horária das disciplinas de projeto.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul tem vinte e três professores[as] efetivos em seu corpo docente. A instituição ainda desenvolve o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura - PROARQ, com o Doutorado Interinstitucional - DINTER em Arquitetura UFRJ/UFFS.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

A instituição de ensino superior está sediada na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, atualmente com 264.044 habitantes [IBGE, 2010]. Criada em 2010 na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, foi a décima terceira universidade criada a partir do REUNI [FALCÃO, 2010].

No contexto fronteiriço em que a instituição atua, está Puerto Iguazú, Argentina, com 82.227 habitantes e Ciudad del Este com 350.000 habitantes, que conurbada a cidade de Hernandarias, com seus 79.735 moradores, conforma a segunda maior concentração urbana paraguaia.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2012. Não houve entrada de estudantes em 2013, já que o calendário acadêmico foi interrompido, em função de reivindicações para a reestruturação da carreira dos docentes e o reajuste salarial da categoria - a maior paralisação já realizada no país, com 95% de adesão das instituições. A segunda turma de ingressantes entra em 2014.

O projeto específico da UNILA é voltado à integração latino-americana. Parte de seu corpo discente e docente tem origem em outros países da América Latina. Esta característica também se insere no curso de arquitetura e urbanismo, “tendo por base a missão da universidade voltada para a integração regional, [o cursos] busca formar profissionais bilíngues comprometidos em melhorar a qualidade do espaço construído e habitado latino-americano” [UNILA, 2014:14]. Como o preconizado em seu plano pedagógico, as disciplinas do curso se caracterizam pela seguinte prioridade:

[...] o CAU UNILA ambiciona incorporar o profícuo debate a respeito da reconstrução histórica da Modernidade e da superação do eurocentrismo nas ciências, preparando um egresso que identifique as assimetrias de poder entre os povos e os lugares e que seja capaz de se engajar na construção de uma centralidade epistêmica em torno da América Latina. [UNILA, 2014:09].

O plano político-pedagógico do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA ainda expõe a desigualdade na distribuição de profissionais pelo território brasileiro.

O recente mapeamento realizado pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil tem mostrado que a maior parte dos arquitetos nacionais reside nos grandes centros urbanos (CAUBR, 2013), onde também está a maior concentração de escolas de arquitetura (ABEA, 2013). Todavia, dos 80% de municípios brasileiros com menos de 50 mil habitantes, muitos não têm arquitetos residentes, tampouco nos quadros administrativos municipais. Quem são os profissionais à frente da qualificação do ambiente construído nestas localidades? Por sua vez, nas grandes cidades boa parte das construções é irregular e está fora do mercado formal, o que significa que boa parte da população não tem acesso a uma moradia de qualidade [UNILA, 2014:8].

Cabe mencionar que o curso deve priorizar a necessidade de formação profissional voltada ao atendimento de demandas específicas derivadas de problemas latino-americanos. Nesse cenário, com o objetivo de problematizar como os cursos de arquitetura e urbanismo têm respondido às questões contemporâneas, o PPC da UNILA coloca que:

Em conjunto com um sistema que mensura o sucesso profissional pela produção autoral “destinada invariavelmente a estratos sociais de alta renda” (WHITAKER, 2011), este cenário de escolas perfiladas majoritariamente pelo mercado privado acaba por definir, em grande medida, um egresso pouco voltado para o atendimento de demandas sociais e/ou públicas [UNILA, 2014:10].

A habitação de interesse social e o direito à cidade são dois interesses que predominam o discurso proposto no plano pedagógico do CAU-UNILA.

[...] a UNILA é parte de um projeto de interiorização do ensino superior, o qual criou, desde 2003, 14 universidades públicas e 163 novos campi em regiões com poucos ou nenhum curso superior (BRASIL, 2013). [...] a UNILA é o único gratuito na mesorregião oeste. Em adição, seu perfil de formação generalista com ênfases regionais, deve contribuir para suprir a usual lacuna de profissionais interessados e vocacionados para a habitação (compreendida em seu sentido alargado) na região de inserção e, evidente, no contexto do país e da América Latina. [UNILA, 2014:03]

Em conformidade com a Carta Mundial pelo Direito à Cidade [FSM, 2005], o PPC da UNILA, coloca como necessário formar profissionais aptos[as] a trabalhar “em conjunto com poder público e com a sociedade como um agente a serviço do atendimento do direito à moradia adequada e do direito à cidade.” [UNILA, 2014:19].

Outro aspecto fundamentado nos preceitos do curso é a problematização das questões de gênero e raça em arquitetura e urbanismo. A historiografia da arquitetura é afetada por “uma

uma supervalorização da produção arquitetônica masculina, branca e produzida no norte global (ou sob as suas diretivas)” [UNILA, 2014:31].

Outra característica a destacar no CAU UNILA é a proposta que relaciona a teoria, a prática e a experimentação a partir do Canteiro Experimental. Assim como na UFFS, o canteiro configura importante recurso pedagógico em seu plano, como podemos observar no trecho que segue.

[...] o Canteiro Experimental não apenas subsidia experimentos de diversas disciplinas, mas ele próprio é foco de disciplinas específicas. A matéria (com seu peso, plasticidade, textura) e o canteiro e suas relações são, portanto, subsídios ao aprendizado e desenvolvimento de uma prática projetual em respeito a conhecimentos empíricos e potencialidades concretas dos mais diversos materiais e técnicas construtivas [UNILA, 2014:73].

Para falar da peculiaridade do Canteiro Experimental do CAUUNILA, retomamos Ronconi que demonstra que existem atividades ligadas a cultura e extensão que podem encontrar o espaço adequado para seu desenvolvimento dentro do Canteiro Experimental, incentivando formas de contato e troca de experiências com a comunidade externa [RONCONI, 2005]. Assim, o curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA busca valorizar os saberes locais e não científicos ao longo do curso, já que:

Pela inserção definitiva na estrutura curricular do canteiro experimental, no qual discentes e docentes podem ter a oportunidade de ‘aprender a construir, construindo’, inclusive com materiais alternativos e de baixo custo, contando com a colaboração ou a instrução de homens e mulheres que constroem sem o conhecimento formal, mas a partir de outras técnicas e racionalidades. [UNILA, 2014:25].

Sobre o quadro docente o CAU-UNILA possui apenas 16 professores[as] efetivos, dos quais 60% são professores[as] doutores[as]. A Universidade ainda não oferece programas de pós-graduação na área de Arquitetura e Urbanismo, no entanto, os professores do curso atuam em programas de pós-graduação como o mestrado de Políticas Públicas e Desenvolvimento e o mestrado em Literatura Comparada.

Universidade Federal do Rio de Janeiro

A FAU-UFRJ se localiza no Rio de Janeiro, capital do estado que possui 6.498.837 habitantes [IBGE, 2010]. A cidade já foi capital do Brasil de 1763 a 1960 sendo o epicentro da colonização do país. Em 1826, funda-se a carreira em Arquitetura, na Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Ou como registra o plano pedagógico da FAU-UFRJ, “somente no alvorecer do século XIX a profissão foi oficialmente definida através de ensino regular

oferecido pela recém-criada Academia Imperial". [UFRJ, 2016:02].

A escola representou o primeiro curso de formação profissional de arquitetos[as] do país. Para o ensino de Artes e Ofícios, sendo então, a Arquitetura parte desta área, foi trazida da Europa a Missão Francesa, em 1816. O grupo importado de professores de diversas especialidades introduzem então a noção do fazer arquitetônico, que é fundamentada por princípios coloniais.

A FAU-UFRJ passou por inúmeros ciclos de reformas curriculares e metodologias de ensino, como em 1931 com a inclusão da matéria de Urbanismo e de pós-graduação na área [UFRJ, 2006:4]. Seis anos mais tarde era criada a Escola Nacional de Arquitetura dentro da Academia Imperial. E posteriormente, em 1945, quando a então Faculdade Nacional de Arquitetura se separa das Belas Artes [BITTAR, 2017]. Não existe no país curso de arquitetura mais experiente que o da UFRJ.

A partir da autonomia em relação a Belas Artes, a escola pode explorar outros caminhos que acompanhavam a efervescência da arquitetura moderna da época. Definia-se um novo profissional, preocupado com a funcionalidade do edifício, as vantagens do concreto armado, a expressão formal vigorosa, qualidades essenciais de uma arquitetura que extrapolava fronteiras e revelava profissionais de renome numa época de euforia, os cinquenta anos em cinco de Juscelino sublinhando o sentimento de orgulho nacional. [UFRJ, 2006:5].

A partir dos anos 1970, a Escola de Belas Artes volta a integrar, pelo menos no espaço físico, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, como também faz algumas instâncias administrativas da UFRJ, como a Reitoria. Na década de noventa, algumas reformas curriculares através das diretrizes nacionais da educação de 1994 e 1996, geraram a implementação de novos processos de discussão dos currículos. Em 2010, outra revisão nas diretrizes foi realizada, no entanto, o atual PPC da FAU-UFRJ foi construído anteriormente a estas alterações.

O plano pedagógico do curso é de 2006, anterior as reformas curriculares do MEC de 2010. Desde 2015 registram-se discussões a respeito da reforma do PPC de 2006. Segundo o professor William Bittar, o perfil da FAU-UFRJ, segue refletindo a tradição do ensino do curso mais antigo do país.

O atual currículo, implantado a partir de 1996, aprimorado e modernizado, é o resultado de uma avaliação crítica do então currículo, revisão esta, iniciada ainda na década de 80, solicitada não só pelo corpo discente

como pelo corpo docente, conseqüente de uma nova realidade social e econômica que se impunha na área do conhecimento e da prática da Arquitetura e do Urbanismo [BITTAR, 2017:online].

O PPC do curso da UFRJ escreve em sua justificativa de marco situacional no cenário socio-cultural, “a necessidade de valorização de aspectos regionais, em suas diferentes nuances sociais, tecnológicas ou culturais” [UFRJ, 2006:07] ainda que e se reconheça certa importância diante do conhecimento globalizado vigente no século XXI.

O profissional de Arquitetura e Urbanismo do novo milênio deve ter condições de associar o que há de mais recente em tecnologia sem abdicar do conhecimento de sua realidade sócio-cultural. Afinal, o país ainda está em desenvolvimento e o profissional deverá estar habilitado para deparar-se com as diversidades comportamentais e econômicas, pois o egresso da Instituição, considerando-se as informações disponíveis, é oriundo de diversos pontos do território nacional com amplas perspectivas de retorno à terra natal para o pleno exercício da profissão. [UFRJ, 2006:08].

O trecho acima, expõe importante perspectiva do curso quanto ao movimento de migração dos estudantes de outras localidades do território brasileiro em busca de oportunidades educacionais nas capitais. Êxodo que, pode-se dizer, vem sendo reduzido a partir do final da primeira década dos anos 2000 com a abertura de universidades no interior do território.

A prática pedagógica da FAU-UFRJ considera a presença de futuros[as] profissionais capazes atuar em diversos contextos territoriais, como se pode observar no trecho abaixo do plano político pedagógico.

[...] além da formação de um profissional capacitado para exercer suas atividades em um centro desenvolvido, o aluno deverá contar com um mínimo de informações abrangentes, permitindo-o compreender e atuar diante de peculiaridades regionais, elaborando mentalmente as informações acumuladas, revendo e produzindo novos conhecimentos, co-relacionando competências e habilidades necessárias ao saber, saber fazer, saber conviver e saber ser. [...] Se considerarmos que o aluno ingresso na Instituição é oriundo de diversos pontos do território nacional e conta com amplas perspectivas de retorno à terra natal para o pleno exercício da profissão, sua formação deverá ser adequada para incrementar atitudes de participação, interagindo e transformando o meio sócio-geográfico, avaliando e reconstruindo conhecimentos através da relação dialética [UFRJ, 2006:12-15].

Todavia para a realização desta capacitação profissional multiterritorial são utilizados referenciais metropolitanos, já que dentro do proposto pelo plano, os novos contextos apartados de chamados “centros desenvolvidos” devem ser pensados a partir dos estudos realizados majoritariamente na capital ou em cidades grandes da região metropolitana

carioca.

A orientação temática do PPC da FAU-UFRJ é por associar a qualidade tecnológica e uma formação humanista. A organização dos componentes curriculares transcreve este objetivo em um conjunto de disciplinas que vão se relacionar de forma multidisciplinar em dois momentos do curso. Denominados de “trabalhos integrados” os projetos que envolvem mais de uma disciplina estão entre o quarto e o quinto período e entre o oitavo e o penúltimo semestre.

O Canteiro Experimental da FAU/UFRJ centra suas atenções na experimentação prática construtiva como ação de convergência entre ensino pesquisa e extensão na formação do arquiteto urbanista.

O Canteiro Experimental, além de ser um espaço pedagógico, busca representar um território de investigação e ação para demandas internas, fruto de pesquisas e exercícios de disciplinas curriculares, e àquelas relacionadas com extensão universitária. Também serve de espaço para realização de oficinas sobre técnicas construtivas não convencionais. Em tais atividades busca-se a interação no desenvolvimento de temáticas convergentes em disciplinas acadêmicas, projetos de pesquisa de Iniciação Científica e de Pós-Graduação e promove o entendimento da questão da prática construtiva, e de temas relevantes como da habitação de interesse social. O Canteiro Experimental da FAU/UFRJ é vinculado ao Laboratório de Ensino de Materiais de Construção e Estudo dos Solos (LEMC) do Departamento de Tecnologia da Construção [SILVOSO, 2017:online].

As atividades do Canteiro Experimental da FAU-UFRJ são desenvolvidas em espaços improvisados. Assim como nas universidades anteriores a implantação de infraestrutura física adequada para o canteiro ainda passa por discussões dentro das instâncias do curso.

Com 139 docentes na FAU-UFRJ, a instituição possui um corpo docente bem estruturado, com 80% de professores doutores [NDE FAU-UFRJ, 2016]. Oferece dois programas de pós-graduação com quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado na área.

É possível perceber que no plano pedagógico do curso da UFRJ existe a ausência de justificativa enquanto sua localização territorial, ao contrário das escolas novas. Este fato pode ser explicado justamente porque a instituição é a primeira e mais antiga do país. Além das consequentes revisões pelas quais o curso já passou, relacionar o percurso histórico de constituição da FAU parece mais importante do que o vínculo e a atuação com seu lugar.

Universidade de Brasília - UnB

A UnB, por sua vez, foi fundada em 1962, na então recém construída capital da República. Brasília – DF, atualmente com quase três milhões de habitantes [IBGE, 2010]; uma cidade planejada que se tornou metrópole, conurbada com as 31 cidades satélites ao seu redor [CODEPLAN, 2012].

A abertura da Universidade fez parte de um projeto transformador em seu tempo histórico.

Com a inauguração oficial de Brasília, em abril de 1960, estabeleceram-se, entre a nova capital e a arquitetura moderna, laços que favoreceriam a assimilação de um espírito criador e desenvolvimentista, que se disseminava rapidamente nos diversos grupos da intelectualidade brasileira nesse período. Acreditava-se que as Instituições de Ensino Superior deveriam estar equipadas em todos os sentidos, para construir um novo paradigma educacional [VULCÃO, 2008:13].

O curso de arquitetura e urbanismo é fundado conjuntamente com a instituição, em 1962, por meio do denominado “curso-tronco” descrito no Plano Orientador da UnB, de autoria de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Foi denominado de “curso-tronco” as três carreiras fundadoras das atividades da UnB: Letras Brasileiras; Economia-Administração-Direito e Arquitetura e Urbanismo.

Assim como na FAU-UFRJ, o PPC do curso da Universidade de Brasília considera sua história um elemento central. A sedimentação pela qual vem passando a carreira desde a fundação da instituição é perceptível nos discursos de seus planos. O Plano Orientador de 62 segue dentro das pautas de debate sobre as reformas curriculares e de plano pedagógico reiniciadas desde 2015. O que hoje aparenta ser uma ação político-pedagógica inovadora na discussão sobre o currículo dos(as) novos(as) profissionais está, na verdade, refletida no passado fundador da instituição.

Visando criar uma estrutura mais flexível e modular, que promova uma formação de base humanística, impulsionada pelo convívio entre estudantes de várias áreas e perfis encontra suas raízes no pensamento que impulsionou a criação da Universidade de Brasília nos anos sessenta, revelando um movimento interno de mudança comum em diferentes momentos históricos. Nesse contexto, os documentos propostos e analisados na dissertação tornam-se instrumento e estratégia desse processo mutante, materialização de um discurso aparentemente inovador e passível de investigação acadêmica. [VULCÃO, 2008:15].

Em 55 anos desde que a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB iniciou suas atividades, o curso é reconhecido pelo inovador modelo de ensino, a partir das noções de

interdisciplinaridade do “curso-tronco” desenvolvido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; refletidas no espaço físico idealizado por Oscar Niemeyer. Aspecto que é indissociável do perfil dos egressos desta instituição.

Os últimos registros a respeito da revisão do plano pedagógico do curso estão na ata de reunião do conselho da FAU-UNB, realizada em 2011, onde configura na pauta a conversa sobre uma semana universitária para debater o projeto político pedagógico da escola. “O Conselho concordou que a FAU não fará a discussão de seu projeto político pedagógico ‘a partir do zero’” [FAU-UnB, 2011:online].

O documento ainda atesta que os trabalhos a serem realizados na semana universitária deverão se ater às alternativas de mudanças no curso do noturno. A UnB também passou pela recente expansão do ensino superior, através do REUNI, o que ocasionou a abertura de outras sedes em campi estendidos nas cidades satélites e, no caso do curso de arquitetura e urbanismo, o início do curso noturno - com tempo de integralização de doze semestres, equivalências dos cursos diurno/noturno e as adaptações necessárias.

Outro assunto debatido pelo corpo da FAU-UnB desde 2011 são as propostas de criação de um espaço definitivo para o Canteiro Experimental, ou galpão de ensaios, concebido em forma de módulos curriculares que explorem principalmente a construção em solo-cimento. [SANCHEZ, 2011:online]. As atividades desenvolvidas pelas disciplinas relativas ao Canteiro Experimental da FAU-UnB, assim como nas outras três instituições estudadas são realizadas em espaços improvisados e provisórios.

Quanto ao quadro docente, a escola possui 71 professores[as] efetivos. E o histórico das atividades de pós-graduação é de pioneirismo, já que seu primeiro mestrado teve início junto da fundação da escola. Ao todo são três cursos de mestrado e um doutorado na área.

* * *

Finda a caracterização das escolas, podemos chegar a algumas constatações. Como que as instituições recém fundadas, escrevem seus planos durante um cenário de grande transformação na e da educação superior brasileira.

É imprescindível destacar que novas contradições emergiram como resultados do enfrentamento, ainda tateante, de questões estruturais na educação superior brasileira, e que estas merecem ser abordadas com o necessário vigor democrático para contemplar as adversidades resultantes da

pluralidade de concepções acerca do papel que a educação e a universidade devem cumprir para o nosso país. [UFFS, 2016].

Para fazer frente a esses desafios, as novas instituições apostam na ação regional e na inovação pedagógica e epistêmica em prol de um desenvolvimento educacional compatível com seu território de atuação. Por sua vez nas Universidades consolidadas, o acúmulo de experiência ao longo do tempo, parece enrijecer tentativas que se diferenciem das práticas pedagógicas instituídas há décadas.

A presença do Canteiro Experimental nas práticas pedagógicas de todas as instituições estudadas se deve porque o Canteiro Experimental é visto como meio para atuar na [re]aproximação do ensino de Arquitetura e Urbanismo às experiências práticas. Fenômeno que vem acontecendo em grande parte das escolas do país, assim como se pode observar no fragmento retirado de texto elaborado para o Seminário Canteiro Experimental em Arquitetura e Urbanismo, realizado em 2017 na FAU-UFRJ.

O ensino nas faculdades de Arquitetura e Urbanismo ao longo das últimas décadas tem se distanciado de uma reflexão teórica que aborde os materiais, métodos construtivos e sistemas estruturais. Tal fato se reflete na observação de que disciplinas ligadas ao eixo da construção vêm perdendo espaço nas matrizes curriculares dos cursos e sendo colocadas em um papel secundário no aprendizado. O processo de ensino e aprendizado nas faculdades de arquitetura e urbanismo tem se concentrado no projeto e deixado de lado a prática construtiva. Esse distanciamento restringe o pensamento total do projeto e prejudica a compreensão de sua materialidade [ARCHDAILY, 2017:online].

Apesar da constância do Canteiro Experimental nos planos políticos pedagógicos das instituições estudadas, as atividades vêm sendo desenvolvidas em espaços provisórios, em instalações pouco adequadas ao desenvolvimento pleno das atividades. As alternativas tomadas por cada curso frente a esta problemática se distinguem. O curso de Arquitetura e Urbanismo da UFFS, desde 2015, vem com o apoio de projetos de extensão universitária desenvolvendo o projeto de edificação para abrigar as atividades do Canteiro. Mesmo processo que ocorre na FAU-UnB desde 2011.

A FAU-UFRJ aposta no fortalecimento do Canteiro Experimental por meio do encontro de propostas similares de outras instituições como o supracitado Seminário Canteiro Experimental. Enquanto que no CAUUNILA, o Canteiro Experimental aproveita dos laços

02

**Interiorização do
ensino:
novos CAUs em
outras situações
territoriais**



Além de pensar como ensino de Arquitetura e Urbanismo vem sendo proposto, este trabalho analisou a inserção territorial das instituições de ensino superior estudadas. Nos deparamos, então, com uma divisão desigual do conhecimento sobre o território, que privilegia algumas cidades [ARROYO, 2008] em detrimento de outras porções periféricas do território distantes dos centros abonados.

Em 2007, o decreto nº 6.096 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - o REUNI. Dentre seus objetivos está a ampliação do acesso ao ensino superior por meio do aumento do número de alunos[as] por professor[as] nos estados brasileiros. Seja por intermédio da ampliação das vagas nos cursos existentes, da criação de cursos noturnos para melhor aproveitamento de estrutura educacional já construída, seja construindo novos campi de universidades já existentes e/ou construindo novas universidades.

Com tal expansão da rede outras localidades do território brasileiro passam a sediar o direito ao acesso a educação superior pública e gratuita, além da possibilidade de [re]produzir e condicionar o conhecimento. Junto das políticas de ações afirmativas [lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012] direcionadas para o acesso e permanência nas universidades, o REUNI constitui importante marco regulatório na expansão do ensino superior proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. [FRANCO et al., 2010]. Prática fundamental para o aumento do acesso à Universidade pela população historicamente excluída da possibilidade de cursar o terceiro grau.

O PDE é escrito por Fernando Haddad, ministro da Educação, em 2007, ano de publicação do plano. A partir deste documento, a interiorização do conhecimento ganha relevância no âmbito das políticas universitárias, conforme pode ser depreendido do trecho a seguir, extraído do capítulo “Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação”.

O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um

no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace. [HADDAD, 2007:6]

Através da multiplicação dos espaços de educação, o ex-ministro deixa clara a intenção governamental da época, de minimizar a “discrepância de oportunidades educacionais” [ibidem] demarcada no território brasileiro.

Os índices quantitativos do MEC, em 2014, representados no gráfico 1, mostram que foram criadas 14 Universidades entre 2003 e 2010. Outras quatro foram criadas entre os anos de 2011 e 2014, totalizando 63 instituições federais de ensino superior. O número de campi mais que dobrou, passando de 148, em 2002, para 321, em 2014 [AVANZO, 2015].

É possível dizer que a expansão do ensino pretendida pelo governo foi exitosa em termos quantitativos. O elevado índice de universidades abertas entre 2003 e 2010, só é comparável ao período que antecede a ditadura. Em 1956, o então presidente Juscelino Kubitschek, planejava o desenvolvimento do país sob o lema de crescer "50 anos em 5". O período foi marcado por grandes avanços científicos, tecnológicos e culturais, também é quando inauguram a UnB e a sede da UFRJ no Fundão, ambas tratadas nos capítulos seguintes.

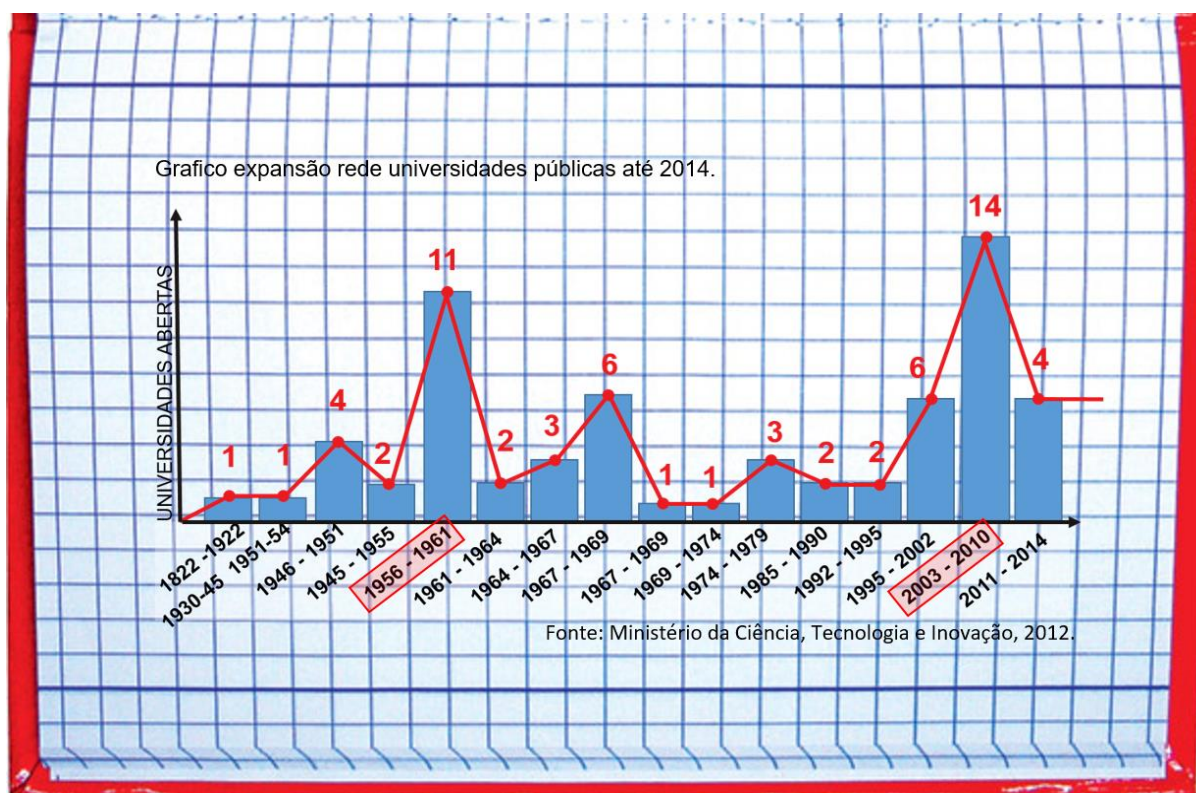
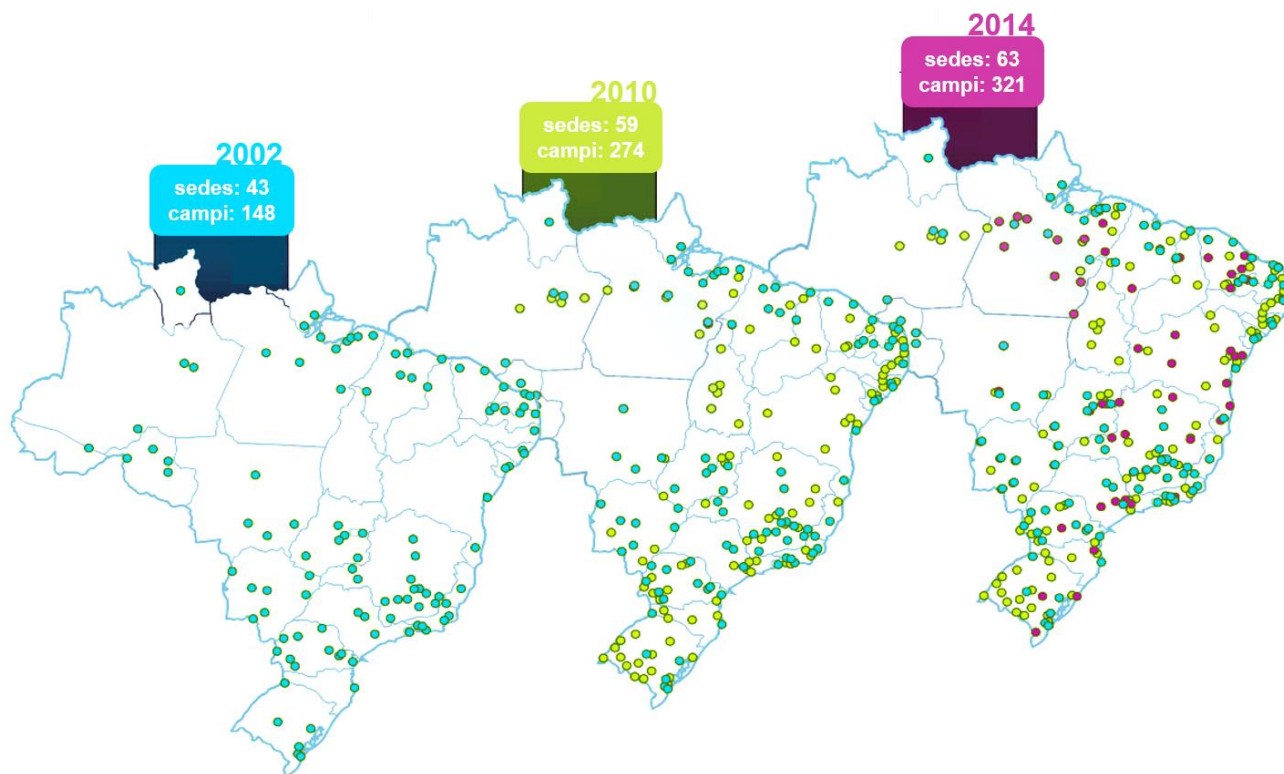


Gráfico 01: Expansão rede universidades públicas até 2014.

No mapa abaixo fica evidente a inserção territorial das instituições de ensino entre 2002 e 2014. Este TCC buscou, neste sentido, avaliar qualitativamente de que forma os saberes e formas de conhecimento regionais são considerados [ou não] pelas instituições de conhecimento no processo científico, essencialmente as escolas de arquitetura.



Mapa 02: mapa expansão da rede de universidades públicas até 2014. Fonte: MEC, 2014, adaptado pelo autor.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE caracteriza a rede urbana da seguinte forma: a cidade pequena até 100 mil habitantes; cidade média, de 100 mil a 500 mil habitantes; cidade grande, acima de 500 mil habitantes. A partir daí, existe a classificação das metrópoles, com núcleos urbanos acima de 1 milhão de habitantes, e as megacidade, acima de 10 milhões de habitantes [IBGE, 2010].

O padrão de ocupação do território nacional é historicamente concentrado na zona costeira, privilegiando algumas cidades em detrimento de outras. De acordo com a geógrafa Mônica Arroyo, as grandes cidades da América Latina, e, particularmente, do Brasil, possuem certa especificidade, conforme explica:

Desde sua gênese e ao passo que se moderniza, a formação socioespacial brasileira se estrutura a partir de um sistema urbano hierarquizado, em que algumas cidades exercem forte atração para uma ampla gama de fluxos: de capital (atividades produtivas modernas), de dinheiro (investimentos não-

produtivos que se valorizam no sistema financeiro), de pessoas (dinamismo das migrações rural-urbanas), de ordens (instituições públicas e privadas de regulação administrativa), de comando (sede de grandes empresas e sede dos governos), entre muitos outros. São fluxos e fixos de toda ordem que, ao facilitarem a convergência e o cruzamento de inúmeros circuitos produtivos de alcance espacial variado, robustecem a economia urbana de algumas cidades e as colocam num lugar privilegiado na hierarquia nacional. Isso tem acontecido, por exemplo, com Rio de Janeiro e São Paulo, mas também com Salvador, Recife e Porto Alegre, para citar somente algumas das 25 regiões metropolitanas classificadas atualmente pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). [ARROYO, 2008]

Inferiorizadas pela hierarquia nacional, e fora das regiões metropolitanas, as cidades pequenas e médias conformam a maior parte do território brasileiro. Entre os 5.570 municípios brasileiros, somente 268 têm mais que 100 mil habitantes e menos que 500 mil habitantes, totalizando 4,84% do território brasileiro constituído por cidades médias. Apenas 0,7% ou 41 cidades, estão entre os grandes centros urbanos com mais de 500 mil habitantes. E a maior parte do país, 94,46%, com 5.262 municípios têm menos de 100 mil habitantes [IBGE, 2014].

Mesmo em termos populacionais, apenas 30% da população vive em cidades grandes. A maior parte da população, ou seja, 140 milhões de pessoas, vive, de fato, em cidades pequenas e médias. [MOASSAB, 2016]. Ou ainda, são cerca de 33 milhões de brasileiros[as] vivendo em cidades com menos de 20 mil habitantes [IBGE, 2015] pelo, contexto absolutamente ignorado pelas escolas de arquitetura e pela produção científica na área.

Com 94,46% dos municípios brasileiros com menos de 100 mil habitantes, a distribuição dos municípios em relação ao número de habitantes é constituído por enormes interstícios de territórios remotos às margens das cidades com grandes números demográficos. Esta parcela do país nos intervalos do preenchimento urbano desproporcional, de maior expressividade territorial, certamente apresenta processos urbanos diferentes dos núcleos urbanos regionais mais densificados.

Os cursos de graduação reforçam o padrão de ocupação do território nacional, concentrado na zona costeira, [CAPES, 2014]. a pós-graduação em arquitetura e urbanismo também tem sido historicamente implantada nas capitais, sobretudo do sul e sudeste. Sabendo disso, como conciliar a diversidade regional brasileira, composta por uma gama de contextos singulares de atuação do[a] arquiteto[a] e urbanista, a desafiar intervenção compatível com tais peculiaridades?

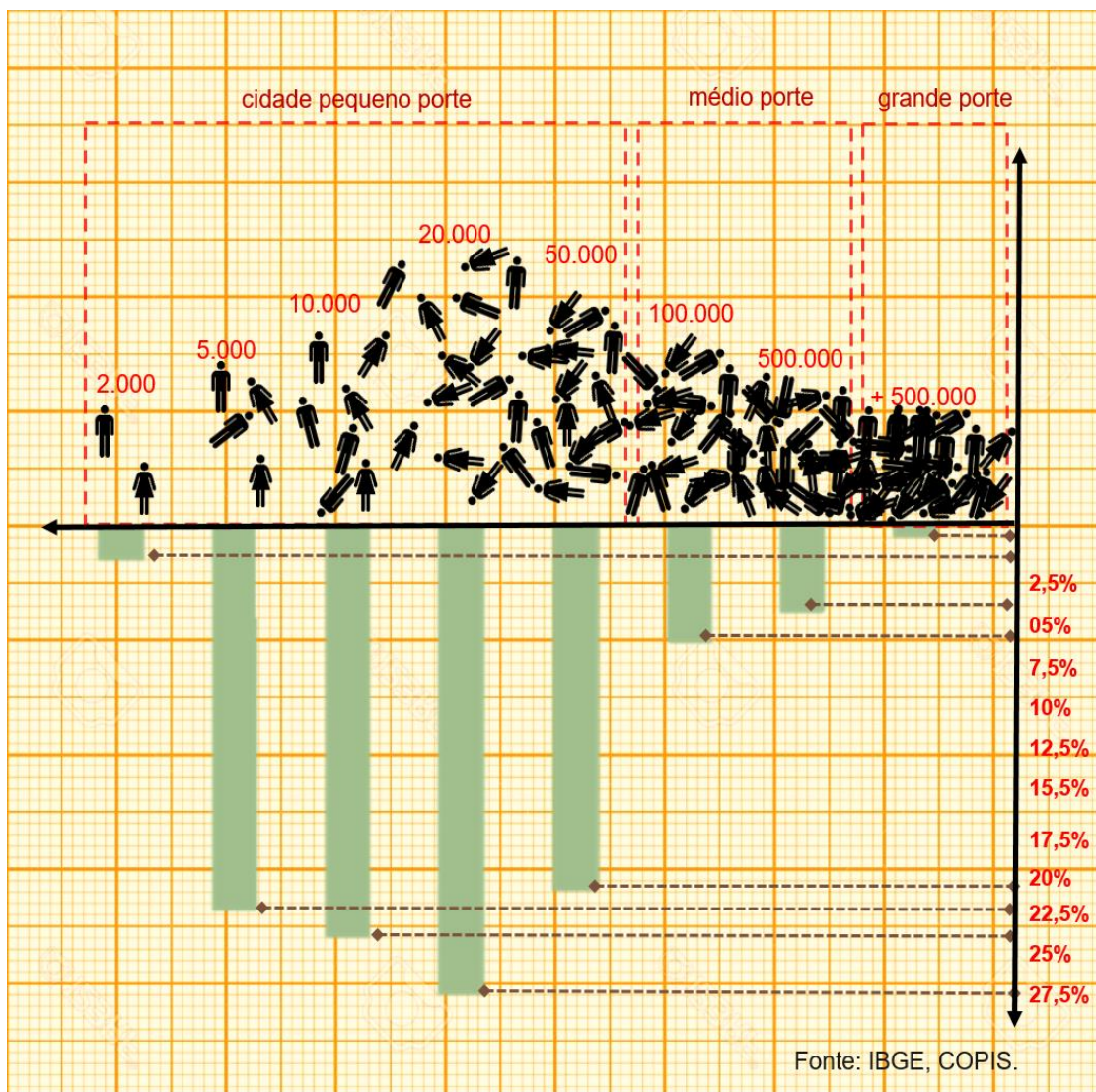
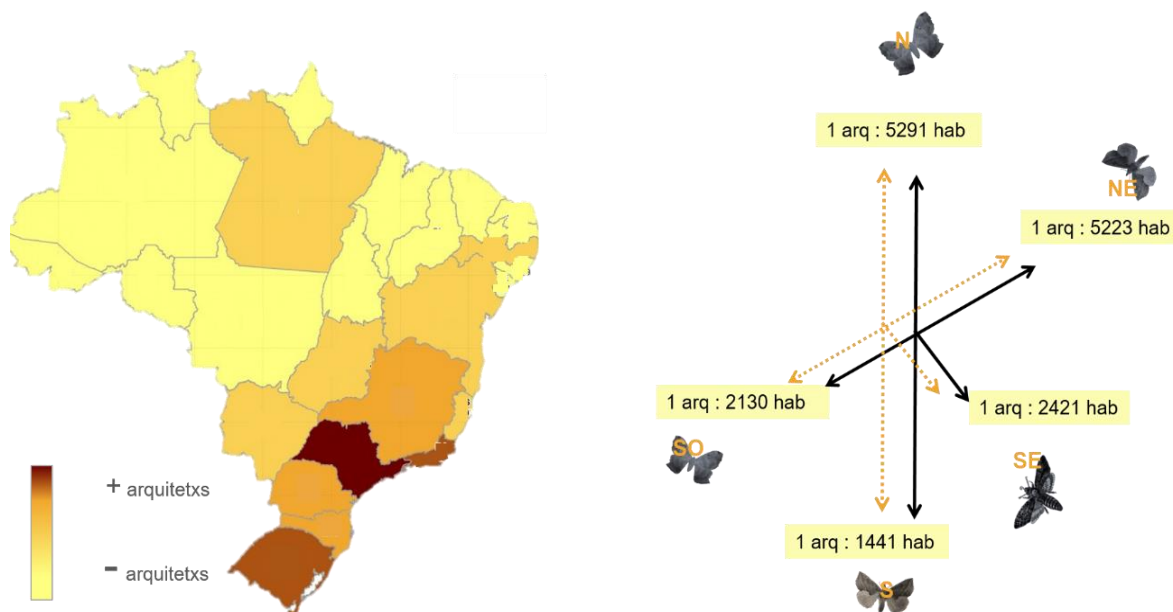


Figura 02: gráfico do percentual de municípios por faixa de tamanho de população. Elaborado pelo autor.



Para aprofundarmos o debate, recorreremos a Arturo Escobar, autor decolonial colombiano que articula noções de “*diseño*” centrado nas atividades humanas orientadas socialmente. Traduzido para o português, “*diseño*” quer dizer “projeto”; também é compreendido pelo anglicismo “*design*”. Para Escobar [2016], tudo aquilo que [re]desenha o ambiente e interfere na disposição e organização territorial, como a Arquitetura e o Urbanismo, é parte integrante do que se denomina projeto. Nesse sentido, o aludido autor apresenta a indissociabilidade disso com o reconhecimento da historicidade humana.

Qualquer investigação séria sobre projeto contemporâneo deve adentrar-se na análise dos problemas e tensões do capitalismo e da modernidade, desde o nascimento da industrialização, até as últimas tendências da globalização e do desenvolvimento tecnológico [...] O projeto tem sido, sem dúvidas, uma tecnologia política fundamental para a modernidade [ESCOBAR, 2016:49, tradução própria].

Com efeito, as colocações do autor se direcionam para uma discussão ambiental e política a respeito de projeto que é trazida aqui para reforçar a noção do desenvolvimento desigual do território brasileiro. Dentre as referidas “tecnologias políticas” que impactam o território e as formas de vida, a arquitetura e urbanismo, o desenvolvimento de políticas públicas, o planejamento territorial são elementos chave para a constituição moderna homogeneizante de um “mundo contemporâneo que pode ser considerado como um fracasso massivo de projeto” [idem:51].

Fracasso este também colocado nas palavras de Boaventura de Souza Santos ao problematizar a hegemonia científica que visibiliza outras formas de fazer/saber.

Resta pouco espaço para saberes e conhecimentos não científicos, dotados de outras temporalidades e cujos padrões de medições diferem daqueles usualmente aceitos pela racionalidade cognitivo-instrumental, ligada diretamente ao princípio de mercado para o qual individualismo e concorrência são centrais” [B. SANTOS, 2005:77].

Pode-se dizer que “o desenvolvimento tem sido um dos experimentos sociais mais perigosos dos últimos setenta anos – um grande produto de design que se converteu em um pesadelo.” [op. cit, 2016, p. 15]. Analogamente, deve-se compreender que o tratamento conferido às cidades do interior nos projetos de desenvolvimento territorial – incluindo os projetos educacionais como a distribuição de universidades pelo país – acompanha um movimento de apagamento [FRY, 2011 apud ESCOBAR, 2016] dos locais supostamente subdesenvolvidos ou menos modernizados frente ao paradigma desenvolvimentista financeiro internacional do século XX [M. SANTOS, 2008].

Desvalorizados pela academia, os locais aos quais se atribui imagem de desenvolvimento parco, parecem permanecer fora do interesse dos[as] pesquisadores[as], sem que se formule sobre estes lugares, uma reflexão mais sistemática [WANDERLEY, 2001:102]. Complementando tais ideias, o geógrafo Winston Bacelar leciona:

Esta “posição”/conceituação pouco definida sobre localidades brasileiras com população inferior a 10.000 habitantes¹, reside no fato de que nas ciências sociais e especialmente na geografia, a preocupação é demasiadamente focada no local de moradia da população (urbano ou rural) e com o *status* do que é ou não categoria cidade, e se preocupa de menos com o problema central: o homem, o sujeito que reside na localidade. Tais discussões se mostram, na maioria das vezes, sem sentido lógico/prático e demonstram um apelo puramente acadêmico sem fundamentação no real. É abstração acadêmica e falta de uma razão fundada na realidade. Em grande medida são análises de cunho linear e de mero apelo hierarquizante, o que provoca uma verdadeira miscelânea de análises e postulados teóricos de pesquisadores carregados de “preconceitos” e com visão metropolizada [BACELAR, 2010:9].

De modo similar, é possível comparar a análise do autor sobre a hierarquização acadêmica entre o urbano/rural, abstrata e sem razão fundada na realidade, com o que vem sendo produzido pelos[as] recém arquitetos[as] e urbanistas nos trabalhos de conclusão de curso. Neste sentido, a interiorização do ensino de Arquitetura e Urbanismo, conformado pela criação de escolas no interior, tem alterado a formação na área ou reproduz a “visão metropolizada” descrita acima?

A Educação Superior tem sido historicamente ministrada em grandes e antigas cidades do país, essencialmente nas capitais [INEP/MEC, 2005], seguindo o projeto no qual se assenta a modernidade colonial, que nega a diversidade de conhecimentos, e “oculta diversas formas de opressão como o racismo, as castas, o sexismo e o colonialismo” [MOASSAB, 2011:205].

O aluno de agronomia César Tiago Forte, 18 anos, é filho de agricultores em Santa Catarina e o único de quatro irmãos a seguir estudando após o ensino médio. Géssica Magalhães, 19 anos, cursa letras a 125 quilômetros de onde mora a família no noroeste do Pará. Raísa Cristina Batista Santos, 18 anos, é apaixonada por relações internacionais e se mudou de Guarulhos, em São Paulo, para Foz do Iguaçu, no Paraná, para estudar junto com argentinos, uruguaios, paraguaios e brasileiros de todo o País. Os três jovens ingressaram em uma universidade pública este ano. Para fazer parte do seleto grupo de 220 mil que estudam em uma instituição de ensino superior federal, não prestaram vestibular, mas o Enem. Antes, cursaram o ensino médio em escolas públicas, e agora, para ter acesso à vida de estudante universitário, não vivem em grandes centros urbanos. Assim como eles, as instituições a que estão ligados são calouras, todas criadas a partir do último semestre de 2009. [BORGES e KLIX, 2010:02].

No trecho acima é possível encontrar ilustrada a interiorização do conhecimento garantindo o acesso à educação a um perfil de estudante antes excluído do ensino superior. Borges e Klix citam o REUNI, e pontuam que o objetivo da criação das instituições seria “cobrir vazios de ensino superior no mapa do Brasil” por intermédio da Secretária de Educação Superior do MEC naquele ano, Maria Paula Dallari Bucci. A Secretária enuncia que:

O fato é que o Brasil montou universidades no litoral. O aluno do interior sempre foi obrigado a fazer o movimento da migração, que é muito triste, porque muitos jovens saem e não voltam às suas cidades. A chegada de um campus ou unidade de educação superior em um município é um convite para o aluno estudar, morar e continuar sua vida lá. [DALLARI, 2010, em entrevista a BORGES e KLIX, 2010:02]

E seguindo pelo perfil discente, as autoras vão caracterizar UFFS e UNILA por suas missões específicas voltadas à integração regional. O curso de arquitetura da UFFS é pensado para um público popular situado na região oeste dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul - conhecida como Mesorregião da Fronteira do Mercosul. Já o CAU-UNILA, na escala continental, incorpora a integração entre os países da América Latina e do Caribe.

Outro ponto em comum entre as instituições é colocado por Borges e Klix, as políticas de permanência estudantil da época que beneficiavam, “já na seleção, alunos que fizeram a maior parte do ensino médio em escolas públicas. Na UFFS, por exemplo, 91% tinha esse perfil, e na Unila, 100%”. [BORGES e KLIX, 2010:03].

Continuando a reportagem, as jornalistas abordam os projetos pedagógicos interdisciplinares, caracterizados, pelas autoras, como cadeiras em comum aos vários cursos de graduação no início das carreiras em ambas as escolas. A reportagem ainda esclarece que o novo modelo que incorpora tais práticas interdisciplinares faz parte de uma revisão de currículos estimulada pelo MEC na época.

Contudo, é importante ressaltar que a inovação metodológica das universidades recém criadas potencializa a discussão da importância regional para o ensino de Arquitetura e Urbanismo. O Caderno ABEA 32, publicado em 2008, traz para a discussão no XXVI ENSEA, com temática “Novos Perfis e Padrões de Qualidade para os cursos de Arquitetura e Urbanismo”, um artigo dos[a] professores[a] Cláudio Ferreira e Melissa Oliveira.

[...] a questão regional é muito importante como balizador para o ensino de arquitetura e urbanismo. As diversidades, desejos e necessidades locais se

se diferem em cada cultura, e os estudantes de arquitetura tem que estar pronto para perceber, analisar e propor alternativas de mudanças para cada contexto singular. Não podemos apenas direcionar os estudos de arquitetura e urbanismo somente com assuntos internacionais ou de outras regiões, sendo que os nossos egressos trabalharão em uma realidade regional única. [FERREIRA e OLIVEIRA, 2008:144].

Em cidades com menos de 300 mil habitantes, os cursos da UNILA e UFFS consideram, desde sua implantação, noções de compromisso social e são projetados a partir de demandas populares de movimentos sociais regionais [UFFS, 2010; UNILA, 2014]. O que os cursos de Arquitetura e Urbanismo destas instituições novas representam é uma inversão à lógica do processo de concentração de pessoas e de desenvolvimento territorial nas capitais e regiões metropolitanas.

Propostas como a destes dois cursos diminuem, em parte, um movimento migratório de estudantes de graduação, que abandonam o interior para habitar cidades de demografias explosivas e que detêm o monopólio do conhecimento. Neste sentido, este TCC trabalho aposta no esforço em explorar outros saberes e formas de conhecimento situados à margem das metrópoles, e a busca por um modelo de universidade voltada para a emancipação social e atuação condizente com o território brasileiro majoritariamente constituído por cidades pequenas.

As universidades brasileiras serviram historicamente como instrumento de consolidação das estruturas político-administrativas coloniais, como bem vimos na caracterização das escolas no primeiro capítulo, com a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, hoje FAU-UFRJ, fundada em 1816, no Rio de Janeiro.

O ensino nos países colonizados foi usualmente direcionado para formar habilidades necessárias para no máximo possibilitar a ocupação de cargos secundários na burocracia administrativa (ALTBACH, 1997). Ministrado no idioma das metrópoles, a educação formal foi altamente eficiente em inferiorizar ou dizimar conhecimentos locais [MOASSAB, 2011:206].

Tal lógica ainda pode ser observada hoje na relação de valorização de campos de estudo na área de Arquitetura e Urbanismo em relação à sua localização territorial. Bem como na escassa produção de material científico a respeito do interior dos territórios e sobre cidades pequenas e médias.

Antes da expansão universitária do REUNI, iniciada em 2003, poucos cursos se localizavam distantes da capital. É o caso, por exemplo, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, aberta no Rio Grande do Sul nos anos 1960, pioneira em se implantar fora das sedes administrativas dos estados.

Seja pela falta de Instituições de Ensino Superior público no interior, ou por prováveis lacunas nos planos pedagógicos que se restringem em estudar os grandes centros urbanos, pode-se dizer que existem campos de estudos até então pouco abordados por arquitetos[as] e urbanistas, tais como cidades intermediárias, municípios de fronteiras, vilas de produção rural e agrária, pequenas cidades que sediam grandes empresas, cidades médias turísticas no interior, vilas portuárias, balneários, os quilombos, assentamentos indígenas ou de sem-terra, ou ainda, cidades próximas às áreas de preservação permanente e parques ecológicos, etc.

Os conceitos de conhecimento situado, ou saberes localizados, e de conhecimento parcial, da filósofa feminista Donna Haraway, estabelece que:

Precisamos também buscar a perspectiva daqueles pontos de vista que nunca podem ser conhecidos de antemão, que prometam alguma coisa extraordinária, isto é, conhecimento potente para a construção de mundos menos organizados por eixos de dominação.” [HARAWAY, 1995:24].

Ao discorrer sobre a hegemonia masculina na produção científica, a autora evidencia o entendimento do lugar de fala de cada ser humano. Segundo Haraway, todo posicionamento é uma perspectiva parcial feita sobre um ponto de vista particular, uma narrativa.

O conhecimento situado oferece uma percepção de mundo mais adequada, reconhecendo práticas de dominação, privilégio e opressão que constroem todos os posicionamentos. Sendo assim, cabe a pergunta: o perfil variado de estudantes impacta as escolas de arquitetura e urbanismo? Em que lugar está situado o conhecimento da área? Existe uma totalidade hegemônica de saberes, ou um conjunto de parcialidades situadas em diferentes contextos?

Os[as] partícipes dos cursos de arquitetura e urbanismo são pessoas de várias origens e que, ainda que com visões de mundo plurais e particularmente situadas, compartilham o conhecimento como objetivo em comum, e exercem, cada qual, impacto sobre o curso do qual participa.

Para a maior parte dos e das estudantes dos cursos das novas instituições consideradas nesta pesquisa [UNILA e UFFS], formar-se arquiteto[a] e urbanista será/é a realização de um sonho familiar improvável. Afinal, com ampliação do acesso ao ensino superior, muitos destes jovens serão a primeira geração de suas famílias a frequentar a universidade já que até antes da virada do século, a formação no ensino superior demandaria um trânsito do seu

Existe, desta forma, um conjunto de histórias não contadas e saberes relegados ao ostracismo. Em diversos contextos e processos históricos existem sujeitos, territórios e saberes que demandam exame e reflexão. Nesse contexto, nos propomos a verificar se as escolas de arquitetura estão preparadas para debater as cidades pequenas e médias. Ou se os estudantes vindos[as] dos mais diferentes contextos, no vasto território pouco habitado, dos municípios com menos de 100 mil habitantes estão sendo educados com saberes metropolitanos.

Estão as universidades, e, mais especificamente, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, preparadas para a pluralidade cultural vinda de outras localizações territoriais? Ademais, mesmo nas universidades consolidadas dos grandes centros, pode-se dizer que já havia em seus cursos a presença de pessoas originárias do interior. Portanto, como os cursos de arquitetura e urbanismo acolhem estes saberes?

É possível afirmar que o modelo pedagógico dos cursos de Arquitetura e Urbanismo das referidas novas universidades se diferencia dos demais por três motivos principais: [1] os cursos são constituídos a partir da interdisciplinaridade entre outros cursos de graduação, especialmente nos primeiros anos; [2] a prática dos cursos recém criados tem como missão específica o enfrentamento de problemas contemporâneos regionais; [3] pelo fato de encontrarem-se radicados no interior dos estados brasileiros. Estes três aspectos podem favorecer o encontro entre estudantes e professores[as] com objetos de estudo em Arquitetura e Urbanismo ainda pouco explorados, como é o caso da complexidade das pequenas e médias cidades.

Entre as escolas de Arquitetura e Urbanismo “até os anos 50 do século XX, o ensino no Brasil manteve-se atrelado aos fundamentos academicistas” [LEITE, 2011], situados nos grandes centros urbanos. Por “fundamentos academicistas” podemos entender a imposição ocidental colonizadora de saberes na academia.

Contudo, no contexto latino-americano, desde o terceiro ano da década de 1980,, este debate esteve em voga nos Seminários de Arquitetura Latino-Americana (SAL), desde 1985, tendo sido especialmente aprofundado pela argentina Marina Waisman. A autora, escrevendo a partir do contexto cordobez, marginal à centralidade portenha do país, destacou a importância do debate regional “como forma de oposição construtiva às diversas formas negativas do universalismo, pela via de reforçar ou manter as identidades regionais.” [WAISMAN, 2013:92].

Passados 201 anos da fundação a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, e a despeito do feito regional alcançado pela arquitetura latino-americana, o ensino mantém-se, aparentemente, homogêneo em suas práticas e metodologias, configuradas nos planos pedagógicos dos cursos criados em cidades de maior acesso à “tecnologia do desenvolvimento” [PETRINA, 1986; WAISMAN, 2013:93].

Pode-se dizer também que são poucas as diferenças entre os perfis dos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros criados anteriormente aos anos 2000. “Quase não se construiu no Brasil modelos diferenciados de escolas de arquitetura. Ao contrário dos países com forte tradição de ensino de arquitetura, por aqui as escolas homogeneízam-se.” [LEITE, 2011:68].

Dentro da perspectiva regional apresentada pela arquiteta argentina – professora e crítica de arquitetura - Marina Waisman, para definir uma arquitetura latino-americana a partir das margens, nos apegamos à ideia de que cada região pode alcançar o mais alto grau de produtividade para conseguir um *habitat* adequado a seu contexto e seus modos de vida, compatíveis com os recursos humanos e materiais disponíveis localmente. [WAISMAN, 2013:93].

Citando exemplos como Eladio Dieste [UY] Rogelio Salmona [CO] e Severiano Porto [BR], a autora demonstra que, apesar de os materiais construtivos serem universais, “possuem qualidades e condições em seu processo de produção e em seu ‘processo de uso’ que os tornam mais apropriados para sua utilização em diferentes lugares.” [WAISMAN, 2013:93]. Refletindo a partir de Córdoba, em toda a sua obra, a autora desvela o desequilíbrio regional entre a capital e o interior da Argentina.

Na Argentina, por exemplo, o desequilíbrio regional faz com que uma tecnologia aceitável para Buenos Aires transforme-se em uma caricatura, quando pretende ser utilizada em áreas semirurais, e vice-versa, que a transposição de tecnologias e imagens rurais torne-se versa, que a transposição de tecnologias e imagens rurais torne-se incoerente e anacrônica no meio urbano da metrópole. [WAISMAN, 2013:93-94].

Considerando o debate posto por Waisman, concebido desde fora da capital Buenos Aires - na Universidade Nacional de Córdoba - é possível afirmar que o estudo da capital e dos grandes centros urbanos com população densificada e maior acesso à tecnologia, pode ser pouco útil a problemas das periferias e do interior do território. Não é útil porque não os enxerga. Dito de outra forma, mais do que o posicionamento geográfico das escolas de

de arquitetura e urbanismo ao longo da história, enfrentamos o questionamento de quem são os detentores do conhecimento, e para o que ou quem ele está voltado. Para além de o posicionamento geográfico, trata-se de debater o giro epistêmico necessário para a atuação em contextos diversos.

Similar ao caso da vizinha Argentina, tratada por Waisman, as escolas de graduação se distribuem, majoritariamente, da mesma maneira pelo território nacional, na faixa costeira altamente urbanizada levando a “um cenário homogêneo de escolas em um país de dimensões continentais” [CAMPELLO et al, 2015:481]. Isto significa que a produção científica em Arquitetura e Urbanismo é quase que exclusivamente feita a partir dos grandes centros urbanos, capitais de estado e regiões metropolitanas ou cidades satélites.

A título ilustrativo, revistas voltadas a debater Arquitetura e Urbanismo podem funcionar como termômetro indicativo do quadro de ensino experimentado no últimos anos: “Ensino de Arquitetura: o Brasil perdeu o rumo?” [LEITE, 2011], “O ensino da arquitetura ou a crise silenciosa” [PIRONDI, 2017] “200 anos de ensino de arquitetura no Brasil” [BARATTO, 2016], “Ensino para Arquitetura” [2017], “Qual o nível do ensino de arquitetura no Brasil?” [GEROLLA,2011], “Vou aprender você, Arquitetura” [GRAAF, 2017].

Algumas manchetes evocam questionamentos a respeito da formação em Arquitetura e Urbanismo na última década, mas pode-se dizer que os títulos acima conformam um lapso crítico entre tantas pautas voltadas ao mercado individual de consumo, em detrimento da função social da profissão. Motivo pelo qual propomos um enlace da discussão colocada até agora com o ensaio de Viviana Martinovich, no qual a autora questiona quem legitima a ciência.

Em trecho de “*Los Dueños de La Ciencia*” publicado na revista argentina Anfibia, uma revista científica digital que veicula ensaios científicos, crônicas, e investigação jornalística. A revista foi criada em 2012 pela Universidade Nacional de San Martín - Argentina, e propõe uma aliança entre a academia e o jornalismo com a intenção de gerar pensamentos e novas leituras sobre o contemporâneo; a coloca que:

O mundo necessita que se abram novos espaços para que dialoguem outras vozes e não seguir concentrando um relato único que reproduza os interesses de setores altamente concentrados [...] As revistas científicas, como qualquer outro meio de comunicação, podem responder a modelos mais igualitários, contextualizados, plurais e inclusivos de produzir, publicar e distribuir conhecimentos científicos.” [MARTINOVICH, 2017:02].

A dita distribuição de conhecimentos científicos é chave para o entendimento da criação de cursos de arquitetura e urbanismo em instituições de ensino recém fundadas. Em busca de elucidar a produção de ausências praticada pela ciência hegemônica moderna no direcionamento da produção de conhecimento, Andréia Moassab leciona:

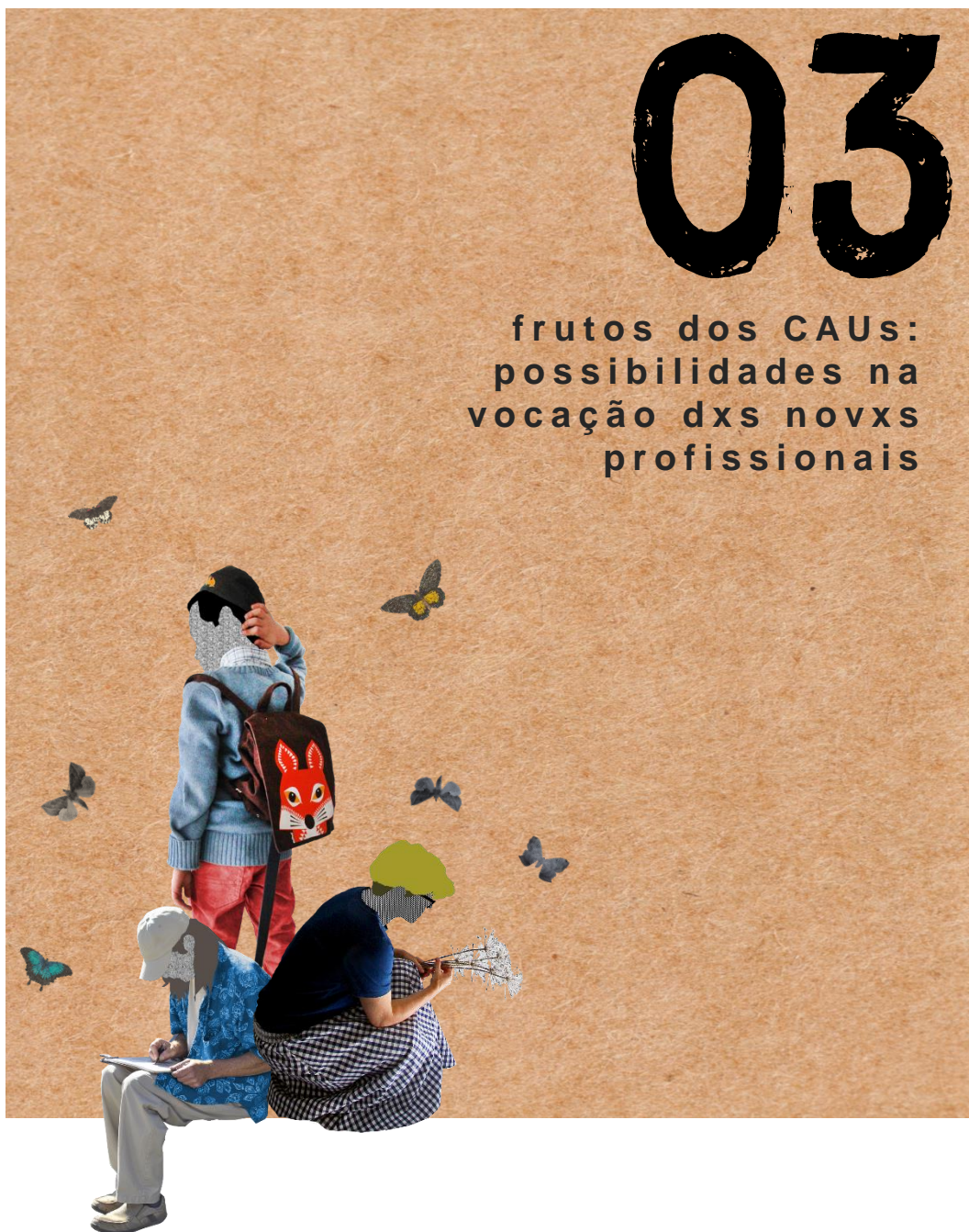
“As populações historicamente silenciadas são partes constitutivas da chamada ecologia de saberes para a transição paradigmática rumo à suplantação do conhecimento de regulação pelo de emancipação [...] Para redesenhar outra concepção de universidade, menos conectada aos desígnios de mercado e mais voltada para a emancipação social dos cidadãos, é necessário trazer a ecologia de saberes para dentro das universidades. Isso significa reinstrumentalizar a prática universitária, ou seja, apreender novas maneiras de construção de conhecimento, menos pautadas nas medidas padronizadas pela racionalidade cognitivo-instrumental.” [MOASSAB, 2011:305].

A criação de novos cursos Arquitetura e Urbanismo em regiões carentes de ensino público superior promete mudanças no cenário acadêmico da área. Para sabermos quais os frutos dos novos CAUs, são dados qualitativos que esta pesquisa pretende demonstrar mais à frente. Cabe, então, avaliar se o território de implantação das novas universidades é deixado de lado pela [re]produção de um ensino hegemônico voltado aos grandes centros urbanos. E saber em que medida os cursos criados no interior do país garantem acesso diversificado de pessoas a objetos de estudo até então não embrenhados ou pouco explorados.

Na próxima parte do trabalho conferimos se o interesse de uma nova geração de profissionais se mantém homogêneo na abordagem de temáticas restritas às grandes cidades e/ou regiões metropolitanas. Ou com os cursos de arquitetura vêm estimulando novos métodos de ensino que exploram, através dos saberes de seus[suas] alunos[as] e corpo docente, outros territórios, arquiteturas e temas situados no regionalismo e na particularidade de cidades pequenas e médias interioranas que se espalham pelo espaço geográfico brasileiro.

03

frutos dos CAUs:
possibilidades na
vocaçãõ dxs novxs
profissionais



Enquanto a universidade se coloca como um ambiente de metamorfose, também acolhe a vida estudiosa de diversas pessoas, entre estudantes, professores[as] e demais servidores[as]. Por um período relativamente curto - porém cíclico, entre sucessivas chegadas ingênuas e partidas críticas, o espaço universitário se faz palco de crise, de autoconhecimento e amadurecimento para construção de futuros[as] profissionais.

A terceira parte da pesquisa se insere no debate sobre ensino-aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo, com vistas a verificar como a interiorização das instituições de ensino superior brasileiras tem despertado interesses científicos distintos, associados à valorização de outros territórios, padrões de urbanização, arquiteturas e temas, e que possam se diferenciar da produção de instituições já consolidadas nas capitais. Assim, se apresentam as perspectivas e possibilidades emanadas de uma geração de novos profissionais formados nas quatro instituições estudadas.

Neste sentido, exploramos os TCCs - Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, ou Trabalhos Finais de Graduação – TFG – dos[as] alunos[as] das escolas analisadas. Uma vez que o TCC é uma escolha individual do alunado, com característica de síntese da sua formação, é um material que auxilia a compreender o perfil formativo da escola e a vocação de seus[suas] egressos[as]. Ao mesmo tempo, analisamos esse material com o PPC dos cursos e com as demandas sociais contemporâneas impostas aos/às arquitetos/as e urbanistas.

Para tanto, buscou-se qualificar, especialmente, as abordagens dos TCCs sobre cidades, descortinando o porte das urbanidades tratadas pelos[as] formandos[as]. Dito de outra forma, procuramos identificar se os[as] egressos[as] se propõem a estudar em seus trabalhos finais, cidades de pequeno, médio ou grande porte. Também almejou-se distinguir se o projeto proposto pelo TCC [quando é o caso] se localiza no interior do país, em região metropolitana/cidade satélite ou na capital.

Para a produção dos dados apresentados nesta etapa do trabalho e verificação da pertinência de nossa hipótese - se a interiorização do ensino implica numa diversificação na formação de futuros[as] egressos[as], foram analisados, os trabalhos de conclusão de curso produzidos entre 2014 e 2017 na UNILA, na UFFS e na UnB e UFRJ.

Foram analisados os TCCs das primeiras turmas da UFFS e da UNILA, de 2009 e 2012,

respectivamente.

Com relação à UnB e à UFRJ, por terem um universo muito maior de formandos[as] a cada semestre, gerando mais de uma centena de trabalhos anualmente, foi feita uma análise geral dos TCCs a partir de 2014.

Ainda que o acúmulo de tempo e experiência universitária nas escolas mais antigas possam colaborar para uma produção de TCCs mais sólida, a inovação metodológica das novas instituições pode resultar em trabalhos repletos de saberes e objetos de estudo até então pouco explorados pela academia.

Diante do amplo cenário temático foi possível reagrupar os TCCs conforme os temas mais recorrentes: [1] comércio/serviço privado; [2] equipamento urbano; [3] gênero/raça; [4] habitação; [5] paisagismo; [6] técnica/tecnologia construtiva; [7] patrimônio histórico/cultural; e [8] urbanismo. Ressalta-se que apesar de gênero e raça não ser um tema quantitativamente recorrente, dada a importância do debate na atualidade, optou-se por verificar nos TCCs como e se estes levam em conta tais questões.

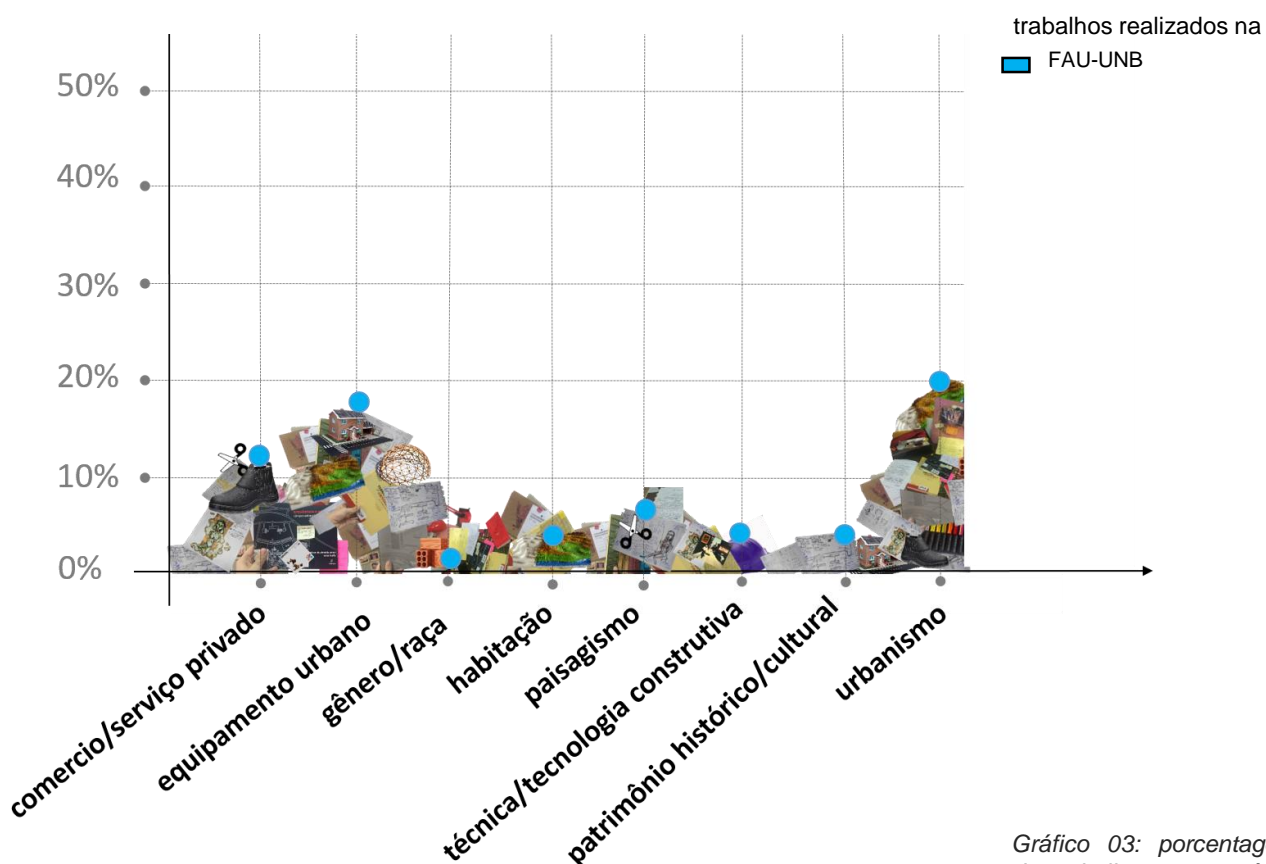
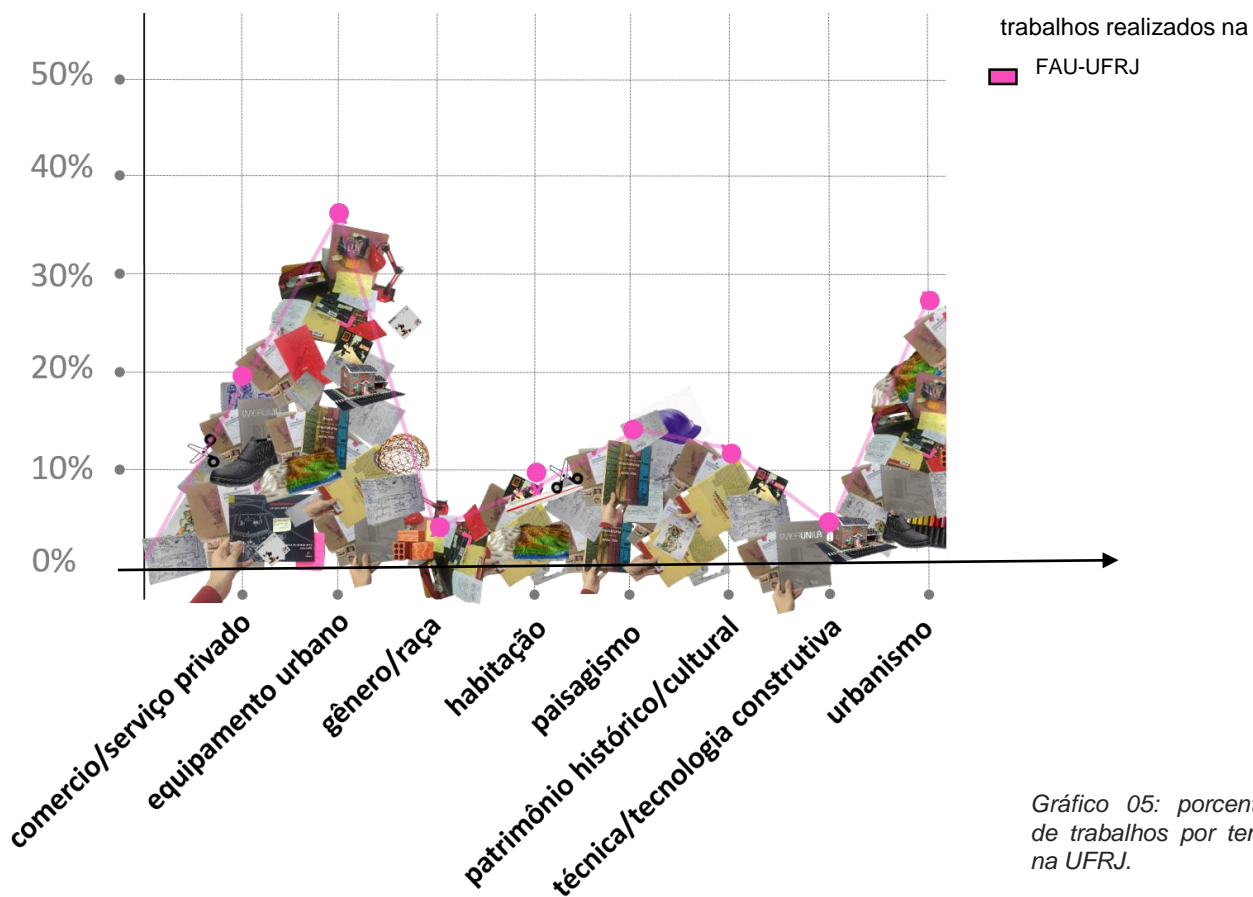
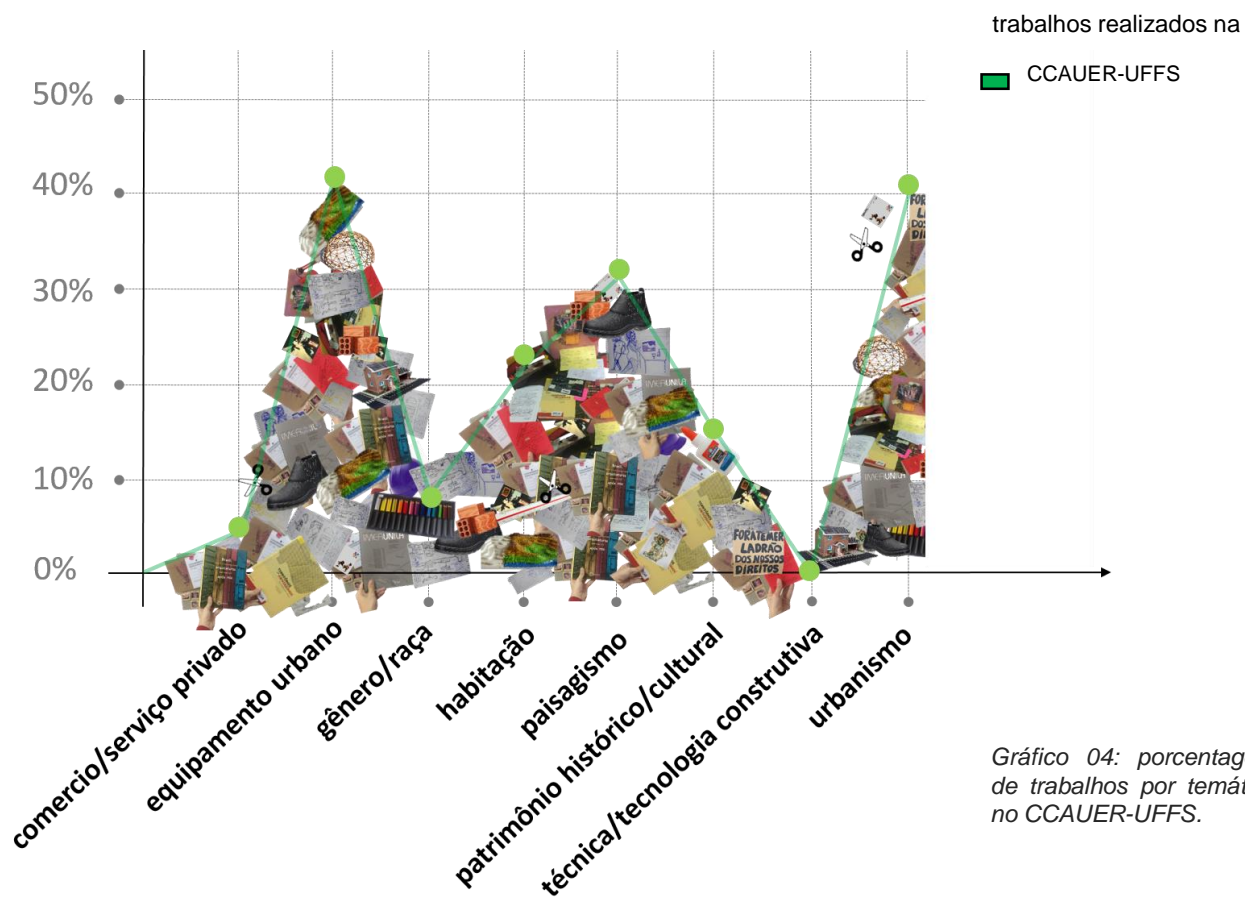
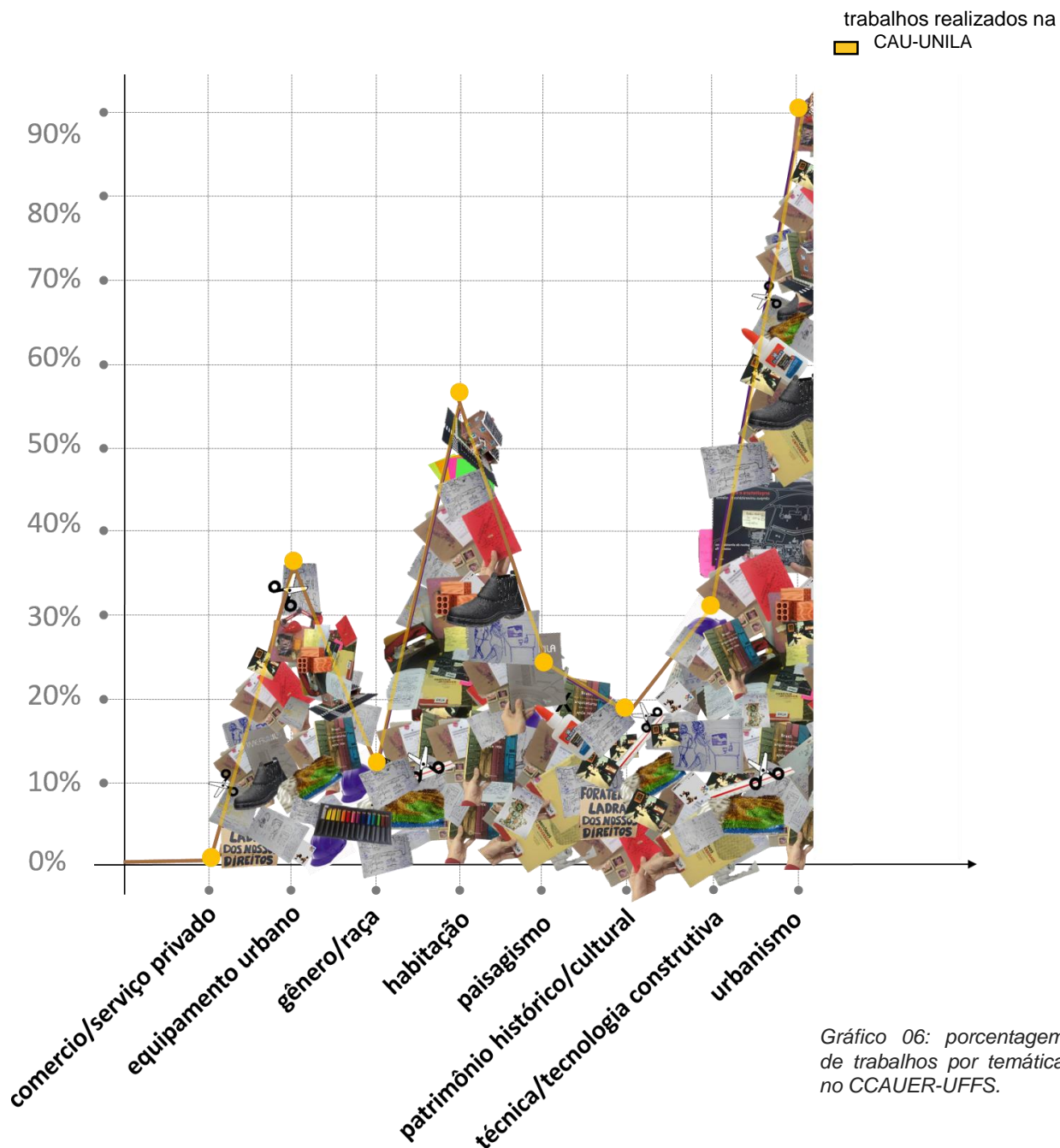


Gráfico 03: porcentagem de trabalhos por temática na UnB.





Analisando as temáticas elencadas para os últimos trabalhos da graduação de estudantes das quatro instituições podemos chegar a algumas considerações sobre o perfil do[a] profissional egresso[a]. A análise dos TCCs é uma das possibilidades de aproximação ao perfil desenhado pelas universidades para os/as novos/as arquitetos/as e urbanistas.

Quando observamos o padrão de ocorrência entre as temáticas, notamos que as universidades novas apresentam trabalhos de graduação que envolvem mais de uma temática. Enquanto que nas universidades mais antigas, muitas vezes, os[as] estudantes limitam mais seu escopo de estudo, escolhendo apenas uma das temáticas da o TCC/TFG.

Com o fim de possibilitar outras formas de análise, comparamos todas as temáticas desenvolvidas nas quatro universidades estudadas num mesmo gráfico síntese que pode ser observado abaixo.

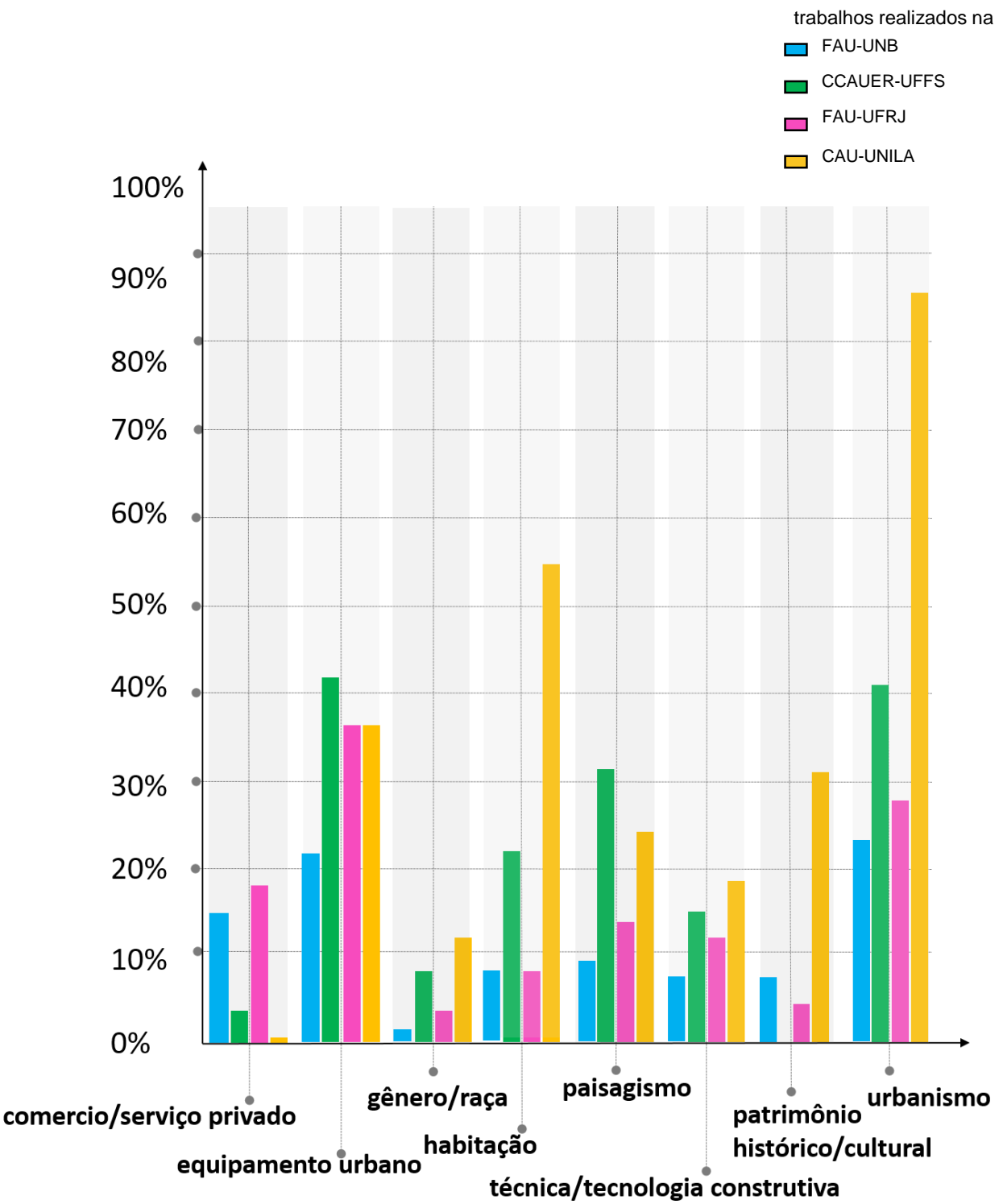


Gráfico 07: porcentagem de trabalhos por temática

Analisando as temáticas elencadas para os últimos trabalhos da graduação de estudantes das quatro instituições podemos chegar a algumas considerações sobre o perfil do[a] profissional egresso[a]. Ao observar o gráfico 07, pode-se notar que as categorias [1] comércio e serviço privado, [2] gênero e raça, e [3] técnica e tecnologia construtiva são abordadas por menos de 20% dos[as] estudantes em todas as instituições estudadas.

Considera-se um fator positivo uma porcentagem de menos de um terço dos[as] profissionais egressos[as] produzir seus trabalhos síntese da graduação direcionados à lógica individual do mercado de consumo. Quer dizer, ao projetar um hostel ou um spa, o[a] novo[a] profissional – que é formado[a] numa instituição pública de ensino – ignora os anseios de uma grande parte da sociedade que não fará uso destes espaços.

Por outro lado, o serviço/comércio privado é um importante setor do mercado de trabalho a absorver os[as] futuros[as] profissionais, fazendo sentido que parte dos/as estudantes escolham tais temas para seus TCCs, mesmo nas universidades públicas.

Sob este aspecto, verifica-se certa disparidade entre as escolas novas e as já consolidadas, visto que menos de 5% dos[as] estudantes da UFFS e da Unila formados[as] nos últimos anos se dedica a estudar temas voltados ao serviço privado. A UFRJ, que é a escola mais antiga do Brasil, lidera nesta categoria com 19,4% dos trabalhos sobre este tema. Com isso, pode-se perceber que a distribuição de estudantes que mais falam sobre comércio e serviço privado em seus TCCs decresce da universidade mais antiga, para a criada mais recentemente.

Este fator pode levar a hipótese de que as novas universidades precisarem justificar seus projetos específicos, locais de implantação e resgatarem a função social da universidade, debates que possivelmente as mais antigas já deixaram para trás, mesmo com a revisão de seus PPCs.

Sobre a categoria de gênero e raça podemos ver que menos de 15% dos[as] estudantes abordam estas temáticas. O debate sobre gênero e raça segue sendo pouco explorado nas universidades brasileiras, seguindo o modelo educacional do país, sobre tudo em arquitetura e urbanismo. Quem mais sente com isso é a própria população, especialmente as mulheres, as mulheres negras, as pessoas negras, indígenas, quilombolas, que seguem sendo marginalizados[as].

Apenas 3,8% dos trabalhos dos[as] estudantes da FAU-UnB produzidos nos últimos quatro anos são combativos aos ataques machistas e racistas. Menos de 5% na Federal do Rio de Janeiro. E por volta dos 10%, para mais ou para menos, dos documentos feitos por formandos[as] das duas escolas do interior do país, mais que o dobro da incidência do tema nas escolas antigas.

Também podemos ver no gráfico 07 que é relativamente pequeno o interesse por debater técnicas e tecnologias construtivas. Seja por meio de explorar outros materiais de construção e formas de construir, ou ainda, estudar as ferramentas e meios de fazer arquitetura, cerca de 15% dos[as] egressos[as] da UNILA, da UFRJ e UFFS trabalham esta temática. Os trabalhos da UnB que abordam as maneiras de construir são menos de 10%.

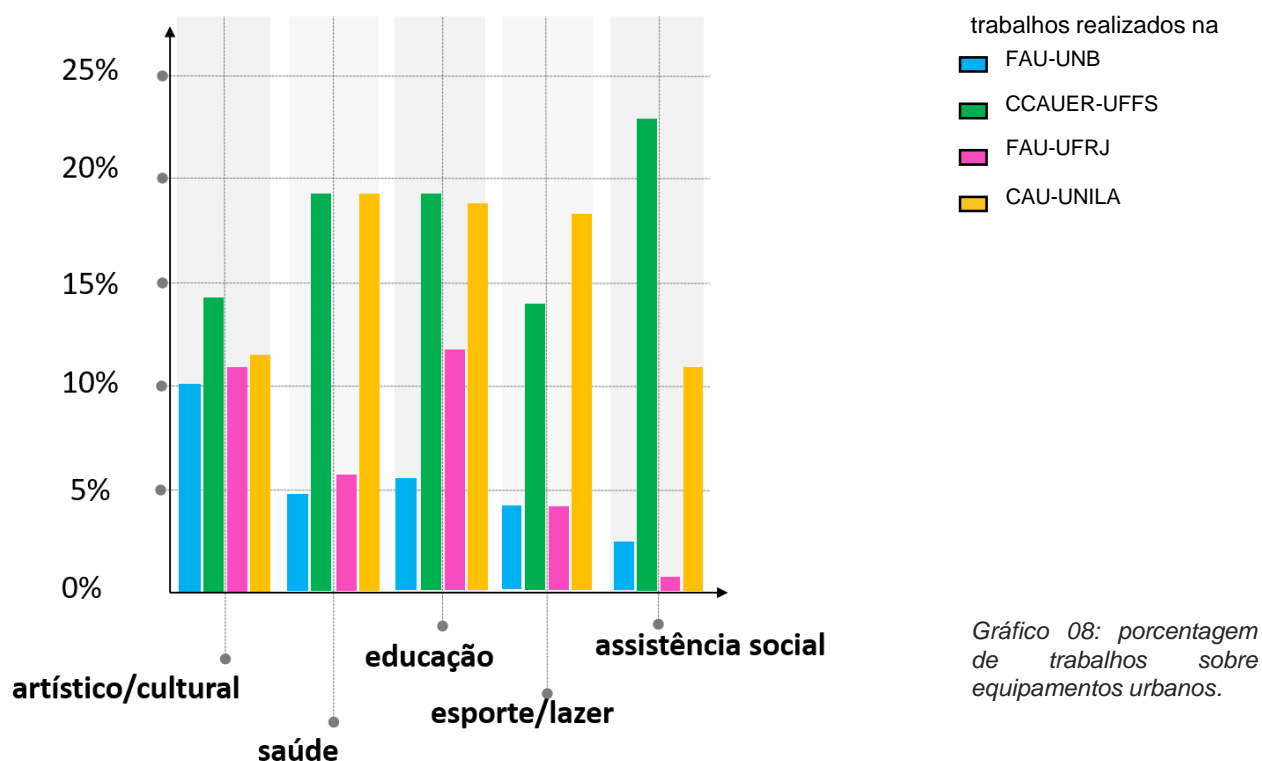
Números tão baixos se comparados as outras temáticas significam que as escolas de arquitetura seguem reféns do concreto armado e da alvenaria disponíveis no mercado de construção civil. E reforçam o papel dos Canteiros Experimentais nos planos e práticas pedagógicas das escolas, que como visto no primeiro capítulo deste trabalho, buscam reaproximar o ensino de arquitetura e urbanismo da prática construtiva.

A categoria estudada com maior equidade entre as instituições nos últimos anos é equipamento urbano. Mais de 40% dos trabalhos realizados na UFFS são projetos de uso público que buscam melhoria da qualidade de vida de determinados setores da sociedade. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana e a Federal do Rio de Janeiro empatam com pouco mais de 35% dos TCCs/TFGs. A UnB, novamente com os índices mais baixos, tem menos de 25%.

Os dados apontam que os projetos para equipamentos urbanos são assuntos frequentes e em comum entre todas as universidades pesquisadas. Todavia, há que se atentar que este tipo de escolha resulta em desenhos projetuais de grande escala. É por de trás desta categoria em que se encontram os centros culturais, os museus, e os projetos de alto impacto urbano, voltados ao apelo estético formal, com os quais os[as] estudantes demonstram suas capacidades projetivas inspiradas por arquitetos[as] contemporâneos[as] como Santiago Calatrava e Zaha Hadid.

Ainda dentro deste compêndio, para uma análise mais assertiva dessa categoria, faz-se necessário subdividi-la. Como podemos observar no gráfico que segue, dos[as] formandos[as] pela UnB que trataram de equipamentos urbanos como tema do trabalho final

de graduação, a maior parte projetou equipamentos artísticos e culturais como museus e centro artísticos. Na UFRJ, os trabalhos majoritariamente são de equipamentos educacionais, como escolas infantis e campus universitários. Os TCCs da UFFS em grande parte vão tratar de equipamentos de assistência social, como centros de acolhimento. Os[as] estudantes da UNILA que trataram de equipamentos urbanos vão projetar, em grande parte, equipamentos de saúde e educação.



Outra categoria elencada por grande parte dos trabalhos de conclusão de curso nas universidades estudadas é habitação. Se por um lado este tema é tratado por menos de 10% dos trabalhos realizados por estudantes das escolas localizadas nas capitais, cerca de 25% dos[as] estudantes formados pela UFFS abordam a temática de construção de moradias. Enquanto que na UNILA, diferente das demais instituições estudadas, mais da metade dos trabalhos apresentados tratam de problemas relativos a habitação.

As universidades localizadas em grandes centros urbanos apresentarem tão poucos trabalhos tratando de moradias para a população – sem distinção de classe econômica – é um fato que ignora os alarmantes números do déficit habitacional, e de habitação precária do país, que ultrapassam os 7 milhões de domicílios brasileiros.

Ainda nesta categoria, nos coube diferenciar os projetos que se destinam à população cujo nível de renda não é atendido pelo mercado imobiliário. O gráfico que segue descortina dos

trabalhos sobre habitação, aqueles destinados a pensar a habitação de interesse social.

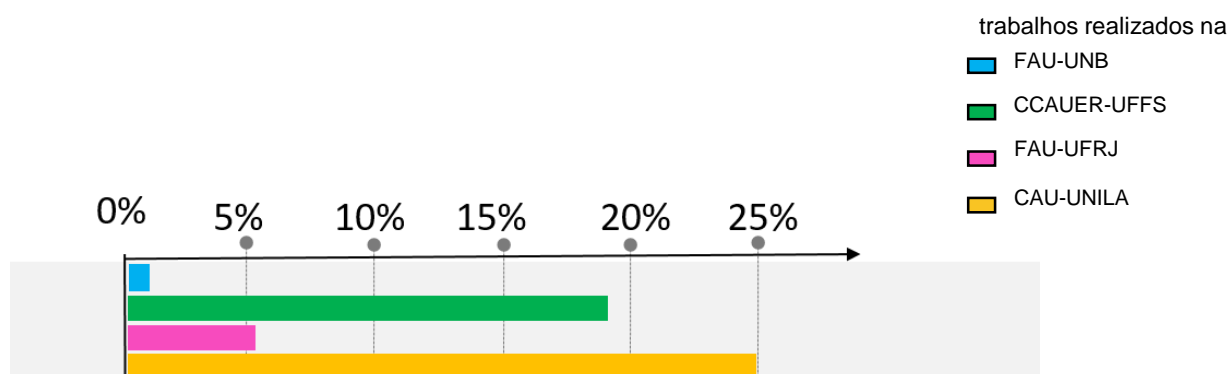


Gráfico 09: porcentagem de trabalhos sobre habitação de interesse social.

Retornando aos números do gráfico 07, que apresenta as temáticas de maior interesse dos[as] estudantes das quatro instituições, nota-se que o paisagismo está entre os temas preferidos. Nesta categoria estão projetos que buscam promover o desenho, o planejamento, e a preservação de espaços livres urbanos, bem como dos jardins, hortas e espaços abertos domiciliares.

As propostas paisagísticas muitas vezes estão relacionadas a grandes projetos de readequação urbana, como a proposição de parques lineares, a remodelação de orlas e frentes de água. Estes projetos levam consigo a visão econômica da melhoria de partes da cidade para o lucro de classes mais abastadas do setor turístico e imobiliário, além do consequente processo de gentrificação das áreas marginalizadas.

Por outra perspectiva, são muitos os trabalhos que abordam o paisagismo como frente para a subsistência. Neste caminho, discute-se sobre agricultura urbana, paisagismo medicinal, permacultura e bioarquitetura. A Federal da Fronteira Sul lidera as propostas sobre paisagismo com mais de 30% de seus trabalhos. O número elevado em comparação as outras universidades é reflexo das relações agrárias que a escola conserva desde sua fundação, como pudemos ver no primeiro capítulo deste trabalho. A outra universidade nova do interior, a UNILA, tem o paisagismo em mais de 20% de seus trabalhos de conclusão. Enquanto que na capital brasileira menos de 10% dos[as] alunos[as] produzem sobre paisagem. Na UFRJ, 15% dos[as] alunos[as] se dedicam a pensar temáticas sobre esta categoria.

Avançando para outras categorias estudadas pelos[as] egressos[as], observamos que as noções sobre história, cultura, passado e identidade são abordadas pelos[as] estudantes de três das universidades. O patrimônio histórico e cultural é a única categoria na qual não existem estudos por uma das escolas. O fato de a Federal da Fronteira Sul não demonstrar interesse sobre a temática, pode estar relacionado com o entendimento do que pode ou não pode ser considerado patrimônio.

Seria importante, para um próximo trabalho, compreender porque os/as egressos/as da UFFS têm pouco interesse sobre o tema. O conceito de patrimônio esteve historicamente atrelado aos noções artísticas e estéticas dos bens materiais produzidos pela cultura hegemônica, ou erudita, como por exemplo, a arquitetura colonial no Brasil. Com isso, os[as] habitantes das cidades pequenas e médias, como Erechim, sede da UFFS, podem ignorar as manifestações artísticas e culturais que poderiam evocar uma identidade e o passado de suas classes populares.

Combatendo a esta noção excludente é que os mais de 30% dos trabalhos produzidos na UNILA versam sobre patrimônio histórico ou cultural. Provavelmente um reflexo da relação entre o corpo discente multicultural, oriundo de diversas partes da América Latina. Nas universidades já consolidadas estudadas aqui, as referências ao patrimônio histórico e cultural aparecem em quase 10% dos trabalhos da FAU-UnB e em 5% dos documentos produzidos na Federal do Rio de Janeiro.

A última categoria analisada nos trabalhos dos[as] egressos[as] é urbanismo. Os trabalhos de graduação ligados às soluções que envolvem aspectos do espaço urbano também foram bastante ocorrentes entre as quatro universidades. Em duas delas, na UNILA, com 85% de seus trabalhos, e na UnB com 25%, esta é categoria mais presente nos TCCs/TFGs. O interesse dos[as] futuros[as] profissionais em estudar as cidades aparece em 40% dos[as] alunos[as] da UFFS, e em pouco menos de 30% dos[as] discentes da UFRJ.

Nesta categoria, assim como em paisagismo e equipamento urbano, talvez ainda mais, se encontram as propostas relacionadas a grandes projetos de readequação urbana. As chamadas revitalizações urbanas podem servir como meio de exploração do capital. Ainda assim, não são poucos os projetos dedicados a resolver as demandas sociais como os problemas de infraestrutura urbana, saneamento, áreas de risco e vazios urbanos, entre outros benefícios a comunidades que sofrem com a ausência do direito à cidade.

Para os trabalhos que se debruçam no estudo ou proposição de projetos direcionados a determinadas cidades, nos interessa evidenciar qual o porte das urbanidades estudadas e sua situação territorial, se no interior de, interesse e atuação profissional parques, ou nas concorridas capitais de estado e regiões metropolitanas. Justamente por isso, este penúltimo capítulo busca ilustrar a distribuição de conhecimento em arquitetura e urbanismo pelo território, levando em consideração as quatro universidades estudadas.

Na cidade com a segunda maior população do Brasil, a FAU-UFRJ desenvolve quase 80% de seus trabalhos voltados ao estudo de capitais. Assim como a UnB, localizada na capital administrativa brasileira, e com a terceira maior população do país, onde mais de 85% dos trabalhos dos[as] estudantes formados[as] tratam de capitais. Obviamente, existe certo localismo, onde os[as] alunos[as] se sentem estimulados[as] a estudar a cidade onde se está sua universidade.

As escolas localizadas no interior confirmam esta tendência, e como vimos no capítulo 02, a presença de universidades públicas no território estimula uma série de fenômenos ligados ao conhecimento e do desenvolvimento local – entendido em seu significado amplo, e não apenas econômico – naquela parcela do território em que se funda.

Desta forma, a maior parte dos TCCs da UNILA e da UFFS trata do interior do território. Nenhum dos trabalhos da Federal da Fronteira Sul aborda grandes cidades, todos eles tratam de cidades no interior dos três estados do sul do país. Já na UNILA, a divisão é mais igualitária, com pouco mais de 29% dos trabalhos voltados as capitais; 6% escrevem a respeito das regiões metropolitanas e mais de 60% dos[as] estudantes pesquisam municípios no interior do Brasil e de outros países da América Latina.

Os[as] profissionais formados[as] nas universidades novas se dispõem a estudar, majoritariamente, as cidades médias, como por exemplo suas cidades sede. A UNILA ainda tem majoritariamente, as cidades médias, como por exemplo suas cidades sede, Foz do Iguaçu, no Paraná, e Erechim, no Rio Grande do Sul. A UNILA ainda tem mais de 30% de seus[suas] egressos[as] estudando pequenos municípios. Na UFFS este número é de pouco menos que 15%. Enquanto que nas universidades consolidadas as cidades pequenas são quase que ignoradas, não fosse pelo 1% dos TFGs analisados da FAU-UnB e os 4% dos trabalhos da FAU-UFRJ que se interessam por menores urbanidades.

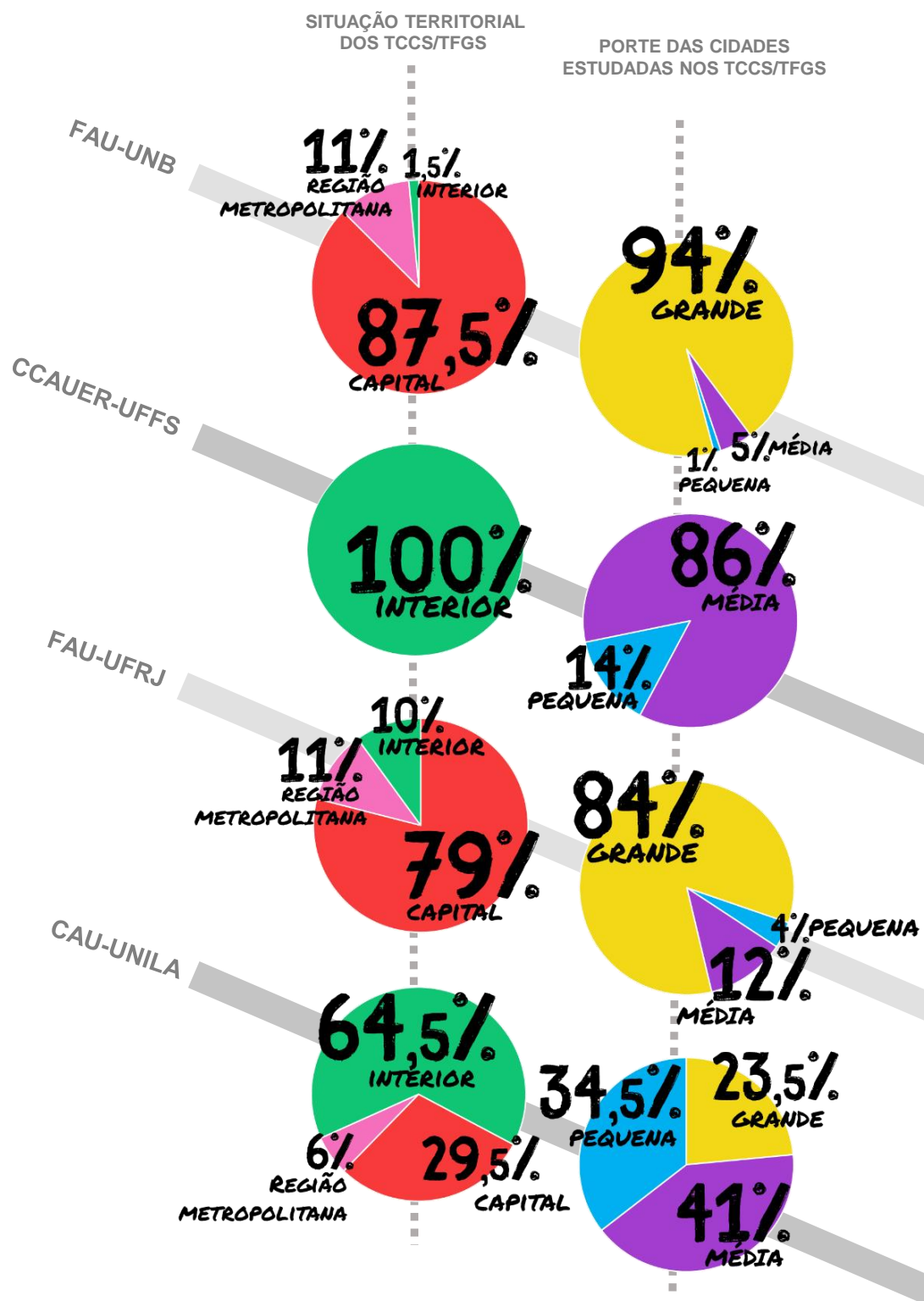


Gráfico 10: porcentagem de trabalhos por situação territorial e por tamanho das cidades estudadas.

04

arquitetura e o
currículo [in]visível



s
a
b
e
r
e
s
s
a
b
e
r
e
r
e
s
s
a
b
e
r
e
r
e
s
s

Entre o começo e fim da graduação há, pelo menos, cinco anos de percurso. Durante este tempo, uma diversidade de estudantes será guiada sobre os mesmos preceitos descritos nos planos políticos pedagógicos e ocupará o mesmo espaço. Focalizando o espaço construído, também são levados em consideração os efeitos da arquitetura das escolas para a formação profissional.

Como a arquitetura dos espaços de ensino pode interferir no processo de ensino-aprendizagem? Inúmeras vezes, na rotina universitária, o próprio recinto em que uma determinada aula acontece serve de exemplo para o melhor entendimento da disciplina ministrada. É possível dizer que se uma edificação é uma materialização possível da disciplina Arquitetura, e que um curso de Arquitetura pretende ensinar as atribuições da profissão, um prédio que abriga um curso de Arquitetura e Urbanismo, por si, já é a arquitetura ensinada.

Assim, projeto arquitetônico é entendido como linguagem e ferramenta de discurso ou como parte de um currículo [in]visível [M. FREIRE, 2006], funciona como pedagogia presente. É o exemplo concreto da prática arquitetônica.

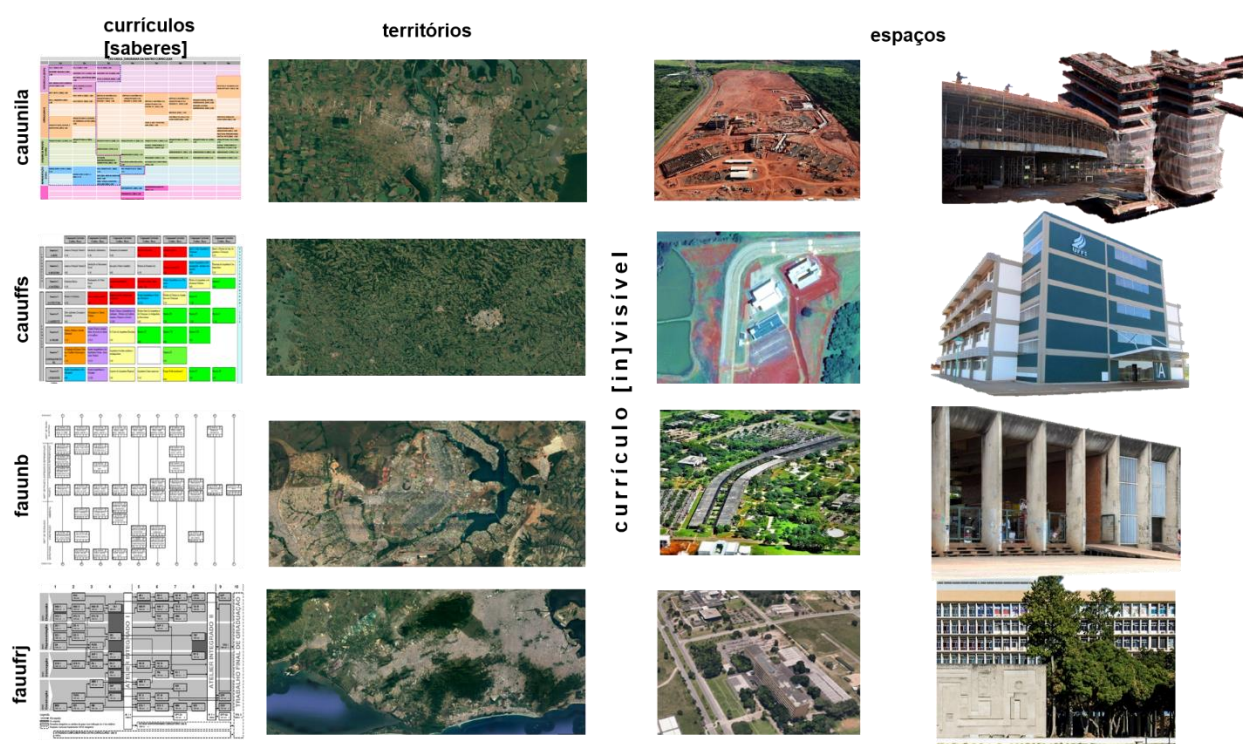


Figura 02: currículo [in]visível

A arquitetura como edificação também é uma linguagem que ensina, sobretudo para o aprendizado na área construtiva. E devemos nos ater à ideia de que não existe

neutralidade na arquitetura, “ela reflete discursos e significados, e na educação ela reflete uma concepção, configurando-se como um elemento do currículo”. [AVANZO, 2015, p.149].

Desenhamos nosso mundo e, ao fazê-lo, nosso mundo nos desenha de volta [WILLIS, 2006; ESCOBAR, 2016]. Então, como os espaços universitários são desenhados e vem desenhando novos[as] profissionais? Dentro de uma relação de reciprocidade, a avaliação do espaço construído segundo a perspectiva das práticas de ensino e aprendizagem de arquitetos[as] e urbanistas implica na qualidade destes lugares como determinante no processo de formação profissional.

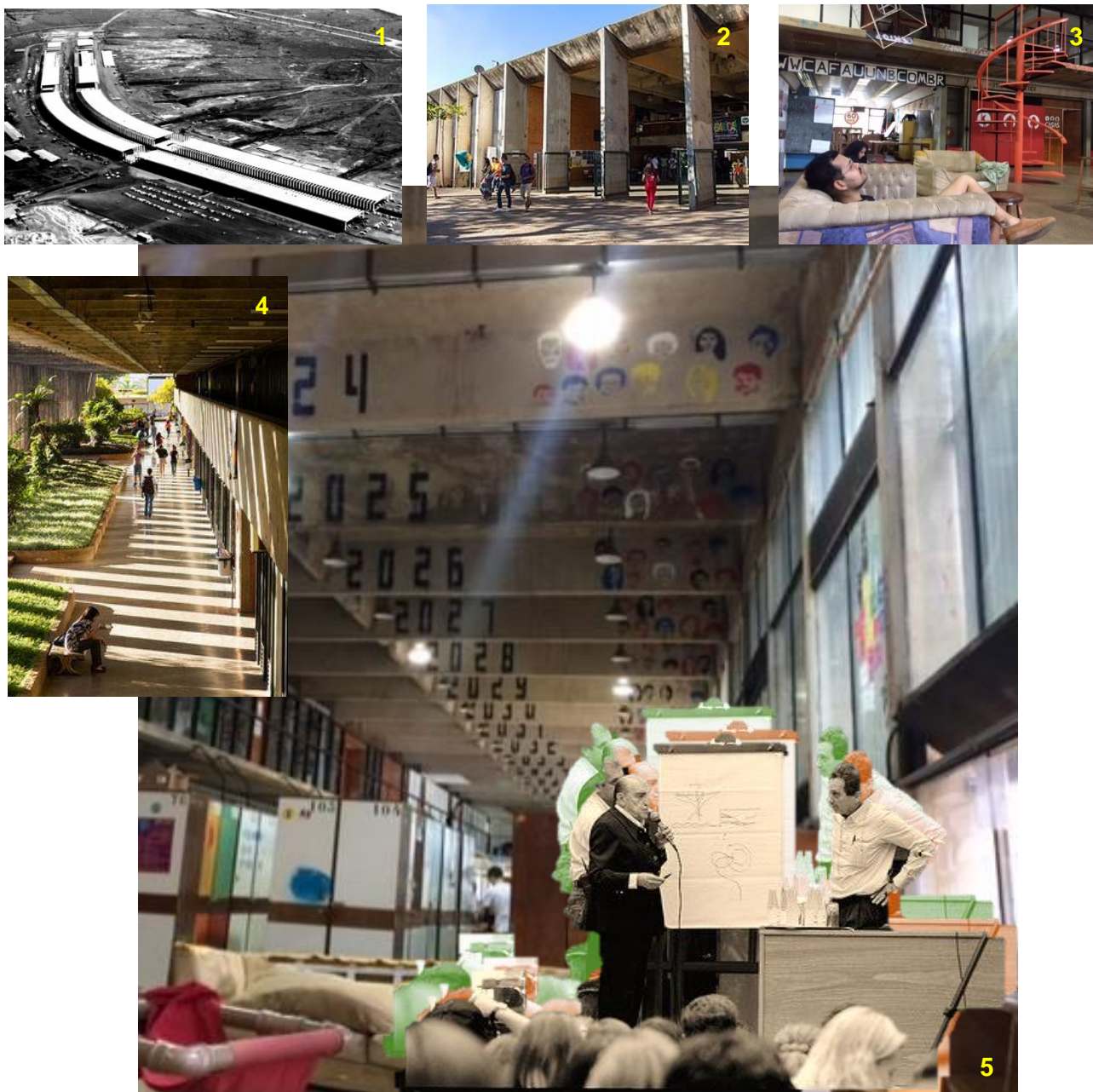
Trata-se de pensar em infraestrutura física e como ela se relaciona com as escalas humana e das cidades, e com as práticas educacionais desenvolvidas naquele espaço. De que maneira e em qual medida, os espaços de ensino-aprendizagem exercem papel determinante na graduação.

Ainda que seja difícil dizer que as pessoas não vão fazer uso de determinado espaço, alguns fatores pedem questionamento, tais como: Por que campi e cidades universitárias são, comumente, distantes do restante da cidade? Projetos de arquitetura para espaços universitários concebidos por célebres arquitetos, como no caso de UFRJ, UnB e UNILA, influenciam na carreira discente? E se, ao contrário, não seja possibilitado um vínculo com o espaço universitário, pela constante mudança entre edificações provisórias, em decorrência da ausência de uma sede própria, como no caso das novas instituições? Existem salas de aula, laboratórios e demais estruturas adequadas para suprir as necessidades acadêmicas? E os lugares de encontro e descanso, estão presentes?

As arquiteturas e territórios universitários têm reforçado, ao longo da história, “a percepção das universidades como locais de saber e representação política” [ROSMANINHO, apud MOASSAB, 2011:198]. Espaço e ação configuram diferentes territórios universitários [MOROSINI et al., 2006; PINTO E BUFFA, 2009; MACIEL e MALARD, 2012] que formam arquitetos[as] e urbanistas pelo Brasil.

Os espaços construídos das Universidades refletem, na maioria das vezes, o currículo das escolas, como é o caso da UnB, fundada sobre os preceitos de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira materializado no projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer que, em tese, responde a interdisciplinaridade da proposta pedagógica da instituição nos 720 metros de comprimento do prédio de aulas sem divisórias fixas.

A proposta arquitetônica do Instituto Central de Ciências - ICC, onde está implantada a FAU-UnB, organiza o espaço sobre o conceito de integração entre os cursos. Dividido em duas alas, com três andares cada, a construção foi feita com pré-moldados de concreto armado. A construção da edificação durou cerca de oito anos, de 1963 até 1971. O prédio começou a ser ocupado quando a estrutura ficou pronta. Conhecido como “minhocão”, o projeto é referência nítida para o campus da UNILA, ambos de autoria de Oscar Niemeyer.



1- construção Secom, 1970; 2- entrada sul [fonte: UnB] 3- CAFAU [autoria própria]; 4- corredor principal [fonte: UnB]; 5- CAFAU + aula Niemeyer [autoria própria];

Também a UFRJ, que ao longo da história ocupou diferentes edifícios, de certa forma representativos da transição dos interesses que fundamentam o currículo da instituição ao longo do tempo. Na citação abaixo é possível observar aspectos que relacionam o “estilo” arquitetônico da primeira edificação ocupada pela Escola de Artes e Ofícios que originou a FAU-UFRJ.

Pela primeira vez, oficialmente, implementava-se um curso de arquitetura sistematizado, oferecido pela Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, criada em 12 de agosto de 1826, com edifício próprio de exemplar fachada e requintado acabamento, marco do repertório então vigente como linguagem oficial do império: o neoclassicismo. O edifício da Academia foi projetado pelo arquiteto Grandjean de Montigny, e localizava-se nas imediações da atual Avenida Passos, no Centro do Rio de Janeiro. Após mudanças de uso, foi demolido em 1937 e sua portada remontada no interior do Jardim Botânico. [UFRJ, 2006:07]

Logo após de a emancipação da Escola de Belas Artes, em 1945, o curso foi ocupar o neoclássico Hospício Pedro II. O hoje chamado Palácio Universitário, foi construído entre 1842 e 1852 para abrigar o primeiro hospital psiquiátrico do Brasil, o “Hospício dos Alienados, situado à Av. Pasteur, Praia Vermelha, era incorporado ao Patrimônio da Universidade e, recuperado, passaria a abrigar a Faculdade Nacional de Arquitetura” [UFRJ, 2006:09].

Posteriormente, em 1961, a FAU-UFRJ vai transladar-se para outra edificação, agora projetada pelo arquiteto modernista Jorge Machado Moreira, na Ilha do Fundão, para o uso exclusivo da escola [CARDOSO, 2000], nos moldes de cidade universitária [PINTO E BUFFA, 2009] afastada do centro urbano. Um edifício de ideais modernistas para abrigar uma “moderna Faculdade de Arquitetura”. O conceito de cidade universitária, apartado do centro urbano, começa a ser difundido no Brasil, porém apenas após a Reforma Universitária 1968, a FAU-UFRJ vai se estabelecer na Ilha do Fundão. É possível ver imagens das edificações na próxima página.

Campus e cidades universitárias são definidores de identidade, que até o fim da modernidade, demarcaram o território brasileiro com construções modernas, majoritariamente, à parte das cidades. [PINTO E BUFFA, 2009]. Em contramão disso, uma boa referência da situação oposta, quando a universidade se implanta dentro da malha urbana, é a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, espalhada pela região central da cidade [ibid, 2009]. A sede da UFMG é formada por três campi universitários, com 20 unidades acadêmicas, 2 unidades especiais, 26 espaços culturais [bibliotecas, museus] inseridos da malha urbana.



1- prédio da FAU/Fundão; 2-manifestação nos pilotis; [fonte: UFRJ]; 3- Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios [fonte: S. A. Sisson]; 4- Biblioteca FAU UFRJ pós incêndios e alagamentos + Palácio Universitário [fonte: EBAUFRJ].

Outro exemplo recorrente quando se trata do currículo oculto de edificações educacionais, sobretudo em escolas de arquitetura, é a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - USP.

O prédio de construído de 1966 à 1969 foi desenhado por João Batista Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi. Artigas, que dirigiu também a reforma do currículo da FAU-USP antes da ditadura, projetou um “edifício pensado como a levada ao espaço das ideias de democracia, através de ambientes dignos, sem portas de entrada. Se desejava que fosse como um templo, onde todas as atividades fossem permitidas” [FRACALOSSSI, 2011:58].



Figura 03: manifestação no salão caramelo [fonte: USP].

Sabendo desta relação entre espaço construído e práticas pedagógicas, a arquiteta Márcia Freire, em sua pesquisa sobre a “arquitetura na Interface com a Educação” [2006] demonstra como o espaço escolar materializa um currículo [in]visível:

Na educação, a arquitetura das instituições de ensino atua como elemento de um currículo [in]visível, interferindo no desenvolvimento de atividades, assim como a educação, seus projetos pedagógicos e curriculares, definem essa arquitetura. Ou seja, a arquitetura não é neutra, ela reflete discursos e significados, e na educação ela reflete uma concepção, configurando-se como um elemento do currículo. [M. FREIRE, 2006:68]

A arquitetura transmite estímulos, conteúdos e valores, o que alguns[mas] autores[as] denominam por currículo oculto. [FRAGO E ESCOLANO, 2001, RIBEIRO, 2004; AVANZO, 2015]. Os termos [in]visível ou/e oculto são utilizados pela questão de que “não fazemos uma associação tão direta como na relação entre a arquitetura e a história de uma sociedade [...] ao mesmo tempo ela não é transparente, ela é opaca, ela esconde muito esse não dito” [AVANZO, 2015:149].

Organizado e usado pelo ser humano, o espaço que proporciona o desenvolvimento das relações sociais, políticas e econômicas [RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2007; RODRIGUES, 2016] pode ser discutido sob o viés de três aspectos que lhe conferem significado: [1] espaciais - se referem ao espaço tridimensional, a forma, o volume; [2] ambientais - dizem respeito às características territoriais do espaço, a latitude/longitude, onde se localiza a região, a orientação solar, as precipitações; [3] humanos [TUAN, 1983; REIS-ALVES, 2007] conforme o trecho que segue:

Os atributos humanos são a interação do homem neste universo espacial, influenciando, modificando e concedendo valores aos atributos espaciais e os ambientais. Presente fisicamente ou simbolicamente, tem-se uma relação de escala entre o homem e o espaço que o circunda. À medida que se movimenta, seu corpo explora o ambiente espacial, o usufrui para as suas atividades e estabelece uma comunicação perceptiva. Concede valores e significados, apropria-se do espaço e o guarda em sua memória [REIS-ALVES, 2007:02].

Nesta pesquisa, é possível compreender os aspectos espaciais como a construção arquitetônica, campus, cidade universitária, laboratórios, sala de aula, etc. Os aspectos ambientais se dividem entre interior e capital; cidades grandes e cidades pequenas ou médias. E os fatores humanos são as pessoas que participam do universo acadêmico, priorizando aqui o papel do[a] estudante de arquitetura, que é educado[a] também pelo espaço arquitetônico [PRETTO, 2013].

A arquitetura como ciência do espaço é igualmente categoria política e responde aos desígnios de seus interlocutores, podendo colaborar para produzir e reproduzir ideologias dominantes ou, por outro lado, pode contribuir à autodeterminação e emancipação de atores sociais subalternos. Projetos de instituições universitárias não seriam exceção [MOASSAB, 2011:199].

A abordagem da universidade como ferramenta de desenvolvimento urbano ocasiona a reprodução de modelos universitários essencialmente modernos [MOROSINI et. al, 2006] que, atualmente, na construção das novas Universidades, seguem sendo replicados. Um exemplo é o campus da UNILA projetado por Niemeyer, em 2008, antes da fundação da Universidade, ocorrida em 2010. Arruinando no tempo, as estruturas de concreto armado do prédio de aulas inconstruído têm inegável semelhança ao edifício principal da UnB, projeto do mesmo arquiteto há mais de 50 anos.

Sabendo do potencial simbólico da edificação universitária, e considerando que o século

XXI trouxe novas complexidades educativas, qual a sintonia dos projetos em construção com seu contexto espacial, ambiental e humano? Como, então, os espaços das escolas de arquitetura das novas universidades têm funcionado como currículo oculto? Que tipo de ensinamento arquitetônico silencioso tem sido transmitido ao longo dos, pelo menos, 05 anos de graduação nessas instituições? As novas escolas têm conseguido propor espaços de ensino-aprendizagem adequados para suas práticas?

Num cenário de construção de novas universidades, a implantação de um campus universitário não deve ser vista como ação pontual; espraia-se pelo território das cidades [RISTOFF e SEVEGNANI, 2006]. Dentro de particularidades de contextos individuais extra e intra-campus, o surgimento de uma nova instituição de ensino superior federal determinará impactos de diversas ordens e matizes [LATINI, 2013; NASCIMENTO E HELAL, 2015].

A criação de universidades constitui relações urbanas dispendiosas. Desde a concepção, obra, implantação, até a consolidação, demanda projeto estratégico, que muitas vezes poderá ser apropriado pelo discurso da valorização urbana e do desenvolvimento econômico local. A implantação da estrutura da Universidade, da mesma forma, exige planejamento, investimento urbano e [re]organização do território da cidade. Portanto, mobiliza atores sociais e acaba por fragmentar as cidades e criar novos conflitos espaciais [SANTOS, 1994].

A construção da edificação que abriga o curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul, por exemplo, iniciou em 2011. Seguindo modelo já consolidado no país, o campus está localizado distante do centro de Erechim, no quilômetro 72 da rodovia estadual ERS-135; o terreno tem 934.533 metros quadrados, e foi doado pela Prefeitura.

Em 2015, segundo a instituição, uma suspensão das aulas foi motivada por acidente ocorrido no trevo de acesso ao campus. Conforme a direção da UFFS – Campus Erechim, as atividades letivas seriam retomadas no campus após os órgãos competentes apresentarem e implementarem soluções para o restabelecimento da confiança acerca da segurança de acesso ao local e do serviço de transporte coletivo urbano.

Antes de ocupar o edifício definitivo, as aulas da UFFS eram ministradas no campus provisório nas dependências do Seminário Nossa Senhora de Fátima. Imagens das edificações podem ser conferidas na página a seguir.



1



2



3



4

1- terreno e pavilhões [fonte: DCE Erechim]; 2- campus provisório Seminário Nossa Senhora de Fátima; 3- Finalização da Obra [fonte: Leite] 3- espaço interior + exterior [fonte: UFFS]

A UNILA também está situada distante 11 km do centro da cidade de Foz do Iguaçu. O CAU-UNILA ocupa o antigo edifício que funcionou como restaurante dos barrageiros na época de construção da usina hidroelétrica de Itaipu. Só é possível chegar até as

do curso de arquitetura e urbanismo após credenciamento, já que o curso está implantado em território binacional, em edificações alugadas no Parque Tecnológico Itaipu - PTI.. Do lado de fora da barreira de segurança da Usina, a placa da obra fixada em 2011, já corroída pelo tempo, ainda prevê a conclusão dos trabalhos de construção do campus para 2015.



Com base em dados levantados durante a Greve das Universidades Federais em 2012, do total dos canteiros de obras do REUNI, metade das obras ainda não tinham sido concluídas naquele ano, das quais, 90 instituições declararam obras paralisadas por problemas como quebra de contrato com as empresas construtoras.

No ano de 2017, foi retomada a obra do campus da UNILA, com o procedimento para proteção das estruturas em concreto armado, finalização do subsolo do edifício central, serviços de terraplanagem e drenagem geral do canteiro, com o objetivo de evitar a deterioração do que já está concluído. Em visita ao campus o atual reitor pró-tempore Gustavo Oliveira Vieira disse sobre o andamento da obra:

Precisamos avançar com um trabalho conjunto entre as instituições que têm interesse no andamento desta obra, montando um grupo de trabalho para definir como dinamizar um projeto com essas características e buscar adequações para minimizar os investimentos ou então financiamento externo para a conclusão da obra. E pretendemos fazer isso de modo mais dialogado e participativo possível [UNILA, 2017].

Passados seis anos do início da obra para construção do projeto modernista de Oscar Niemeyer para a UNILA, questões como a autossuficiência econômica e a manutenção do



1- exterior CAU UNILA]; 2- interior CAU UNILA campus provisório [autoria própria]; 3 torres de transmissão de energia de Itaipu + campus da UNILA em construção. [fonte: UNILA].

futuro campus devem ser mensuradas. O cenário para conclusão da obra é incerto. Na dificuldade em falar daquilo que ainda não existe, cabem outras perguntas: qual a vantagem para a universidade em construir uma obra tão cara ao invés de investir em outras infraestruturas necessárias? Para quê, ou para quem, serve um projeto monumental como o da UNILA? Aos/às comunidade acadêmica ou à lógica do mercado turístico? Os percalços na construção de uma megaprojeto infraestrutural como o campus Unila poderiam ter sido evitados? Voltamos, então, a UFFS que passou por um processo diferente na implantação de seus campi.

A UFFS não possui projeto de edificação consagrado pela arquitetura, tampouco com qualidades plásticas ou que animam um gosto estético mais fora do convencional. Sem ousadias, a edificação é inteiramente construída em estruturas pré-fabricadas de pilares e vigas de concreto. Esta técnica facilita a montagem das estruturas e faz com que a obra seja mais rápida e com menores erros de execução. Um projeto menos icônico como o da UFFS, de fácil construção, a partir de estruturas pré-fabricadas, seria uma solução mais adequada para a construção das novas universidades? A escolha de um projeto arquitetônico para a Universidade pública deveria ser tomando-se em conta seus efeitos a longo prazo: autossuficiência, manutenção, apropriação variada dos espaços pelas pessoas, por exemplo.

A despeito da velocidade construtiva da infraestrutura, a composição volumétrica, feita a partir dos módulos disponíveis, se resume em um polígono regular largo, dividido em quatro pisos. O conjunto de blocos é similar nas seis cidades que sediam os campi da UFFS, pouco considerando os aspectos locais na implantação do projeto.

Projeto arquitetônico e projeto pedagógico configuram diferentes territórios universitários [MOROSINI et al., 2006; PINTO E BUFFA, 2009; MACIEL e MALARD, 2012] que, se diferenciam no processo de formar novos[as] profissionais pelo Brasil. No entanto, é possível questionar o papel das edificações [in]construídas para as novas universidades como parte do currículo [in]visível destas instituições.

Este questionamento é gatilho para pensar qual seria, então, a abordagem propositiva em busca de soluções para o conflito entre os planos pedagógicos das novas escolas de arquitetura e seus espaços de ensino. Poderíamos projetar novas edificações para as escolas, fazendo seu partido e conceito arquitetônico em sintonia com os projetos

pedagógicos. No entanto, certamente nos depararíamos com outros tipos de problemas aos quais o projeto arquitetônico não é resposta suficiente. Além disso, alternativas individuais para uma e outra universidade, deixa de lado a possibilidade de trocas e experiências conjuntas entre um polo e outro do conhecimento interiorano.

Encontramos nas propostas pedagógicas dos novos cursos analisados, metodologias que não se refletem apenas em edificação, mas também, na prática dos partícipes destes projetos. Desta forma, pensamos em como articular as duas universidades em busca de fortalecer as relações no interior do território em busca de objetos de estudo em arquitetura e urbanismo. Por isso é que este trabalho buscou as possibilidades de ação no território, de forma que os cursos de Arquitetura e Urbanismo da UNILA e da UFFS possam interagir entre si e, simultaneamente, com os habitantes dos interstícios espaciais do território da fronteira sudoeste do Brasil.

Referências que embasam a proposta

O ante-projeto de um laboratório pretende ser um exercício de projeto participativo que procura ativar processos de transformação física e social a partir da autoconstrução de espaços públicos em contextos urbanos carentes da atuação profissional localizados nos municípios pequenos e médios do interior. Como um espaço de interação itinerante, o laboratório busca ser uma oportunidade de intervir nos contextos locais baseados na troca de conhecimentos e experiências entre alunos[as], docentes e comunidades.

Em busca de referências de espaços e atividades que funcionassem em conformidade com práticas acadêmicas para o aprendizado mútuo entre sociedade e instituição, encontramos por todo o globo práticas e projetos que são caracterizados a seguir.

Como por exemplo, a Escola Flutuante de Makoko, construída por Kunlé Adeyemi e sua equipe, em Lagos, na Nigéria. A edificação que flutua na periferia de Lagos, utiliza recursos locais, como a madeira e o barril plástico, para a produção de uma arquitetura que se aplica às necessidades das pessoas e reflete a cultura da comunidade.



1- Makoko, Lagos.
2- Escola flutuante de Makoko.
Fonte: Archdaily, 2015

Outra referência é a Escola M3, construída em várias cidades para atender as demandas da fundação Escola Nova nas zonas rurais da Colômbia. As escolas tem um projeto mutável, que pode se adaptar tanto às condições climáticas, pensando nas situações de desastres naturais em diversas regiões rurais do país. Além disso, como é feita em sistema modular permite diversas possibilidades de implementação, respondendo, assim, às necessidades de cada sociedade local, e promovendo a participação da comunidade em sua construção, uso e manutenção.



Escola M3, protótipo.
Fonte: Archdaily, 2014.

Outro exemplo, o projeto venezuelano “Espaços da Paz”, que atua nos espaços públicos de comunidades carentes espelhadas pelo país por meio de coletivos de escritórios de arquitetura.

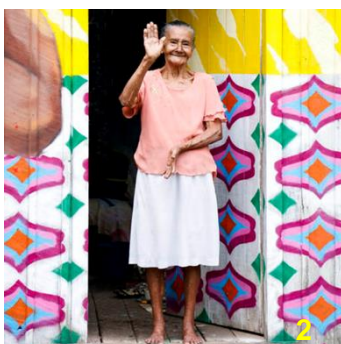
O lema do coletivo, que já executou seus projetos em quatro estados da Venezuela, está baseado na autonomia, “convertendo as potencialidades humanas e territoriais na ‘capacidade de fazer’. Conseguir que os indivíduos se diluam e se reconheçam como um todo na obra, conscientes de que o resultado geral encontra-se na sua contribuição particular.” [FRANCO, 2014:02].

A estratégia tomada pelos venezuelanos consiste em atuar no territórios locais pontualmente, em espaços subutilizados das cidades de forma participativa com a comunidade, para que, a primeira intervenção sirva de ponto de partida para outras transformações. Construir com e para a comunidade, é, segundo os(as) arquitetos(as) envolvidos “uma reivindicação da figura do arquiteto-operário como um agente a mais do projeto que não se difere, mas se camufla, que não se sobressai, mas se incorpora ao processo”. [FRANCO, 2014:04]



1- quadra de esportes construída pelo projeto; 2- resíduos utilizados como materiais de construção; 3- reunião comunitária do projeto
fonte: FRANCO, 2014.

Mais um projeto referencial para este trabalho é a residência artística “River Street”, idealizado pelo grafiteiro paraense Sebá Tapajos, em Combu, na Amazônia. Segundo o artista, a residência de graffiti gerou “a primeira galeria fluvial do mundo, que celebra a cultura dos povos da mata, os caboclos, descendentes de índios e quilombolas, os verdadeiros guardiões da sabedoria amazônica.” [TAPAJOS, online]. Durante as atividades os artistas conviveram com as família de ribeirinhos que ocupam as periferias às margens dos rios amazônicos, e pintaram as fachadas das palafitas feitas de madeira.



1-casa depois da oficina; 2- moradora; 3- casa depois da oficina; 4-Tabajós pintando; 5- realização da oficina; 6- criança escolhendo a nova fachada de sua casa.

Um laboratório voltado para construção com participação comunitária também é o formado adotado por um grupo de arquitetos brasileiros como o LeNHa – Laboratório Experimental do Natural Habitat, que inclui a população local em determinada etapa da obra; os materiais construtivos não são convencionais, fazem uso dos atributos locais e técnicas verniculares. Além do LeNHa, também atuam de forma similar o LowConstrutores, que busca “trabalhar com materiais de baixo custo, que têm o mínimo de aporte econômico para grandes empresas que dominam o mercado” [Lowbio, online].



1- participação de crianças; 2- equipe executora 3-fundação para estrutura de bambu; 4-estufa de bambu em Monte Verde, Minas Gerais. 5- mistura para bioconstrução. [fonte: Souzalima + Lowbio].

Outro projeto foi feito pelo grupo de arquitetos[as] Al Borde para a comunidade de Puerto Cabuyal, na região de Manabí, no Equador também é uma referência. Para a construção foram utilizados os mesmo materiais e as técnicas construtivas com os quais a comunidade vem construindo suas casas.

O coletivo equatoriano trabalha a partir de recursos mínimos situando-se nas bordas da prática arquitetônica. Partem da 'inteligência do comum' gerando uma dinâmica de trocas comunitárias onde as pessoas trabalham desde a própria consciência coletiva [RAMIREZ, 2017:01].



1- interior da escolas; 2- construção do projeto; 3- inauguração da escola.
Fonte: Plataforma Arquitectura, 2017.

Por último referenciamos a atuação da FeNEA através de seus encontros nacionais e regionais que produzem em apenas sete dias parte das estruturas utilizadas durante os eventos. Fazendo uso da disponibilidade de material local, estudantes vindos de diversas universidades do país, compartilham suas formas de construir.



1 e 2- construção de módulo de bambu em Cascavel - PR; 3- rádio feita de pallets, bambu e lona em Blumenau – SC. 4- movimentação do módulo da estrutura que cobre a rádio. Fonte: autoria própria.

Após a pesquisa exploratória por referências projetuais que indicassem um caminho para o desenvolvimento do exercício prático, algumas diretrizes são apontadas. O trabalho coletivo e a conexão entre UNILA e UFFS são fatores a serem explorados pela proposta. Quer dizer, o espaço desenhado para os estudantes do interior não deve ser estático, mas sim mover-se entre o eixo Foz do Iguaçu – PR e Erechim – RS, utilizando trajetos nacionais e internacionais, próprios de uma itinerância de fronteira.

A ação pontual aproximada da menor escala do território, das urbanidades nos meandros do interior dos estados, se dará por meio de equipamentos de educação de administração pública. Serão utilizadas as instituições de ensino situadas ao longo do eixo de atuação do projeto. Aposta-se na intervenção dos cursos de arquitetura e urbanismo das universidades federais nas em escolas estaduais e municipais presentes nas cidades como meio de ativação social.

O laboratório de interação entre universidades e comunidades locais se instala como um ponto de apoio para que se realizem as atividades de estudo e práticas acadêmicas que envolvam o bem estar e a melhoria da qualidade de vida dos[as] habitantes dos municípios envolvidos no projeto. É por meio das escolas públicas que se busca promover a participação da sociedade, já estas instituições estão embrenhadas nas dinâmicas locais, sendo um meio de comunicação e troca de informações para incidir naqueles contextos.

Os[as] alunos[as] das universidades, em conjunto com professores[as] e comunidade do entorno das escolas públicas construirão seus laboratórios pensados como uma ferramenta geradora de estratégias participativas para desenvolvimento territorial e de valorização das paisagens culturais locais.

A quinta e última parte deste trabalho apresenta o Laboratório Caminante e o planejamento de sua atuação no território entre Foz do Iguaçu - PR e Erechim - RS, bem como propõe demonstra como funciona a construção de um espaço modular e transportável, de interação e que possa ser autoconstruído pelos[as] estudantes e moradores[as] locais.

05

laboratório
caminante: uma
proposta de espaço
de interação para
os novos cursos de
arquitetura com as
comunidades do
interior



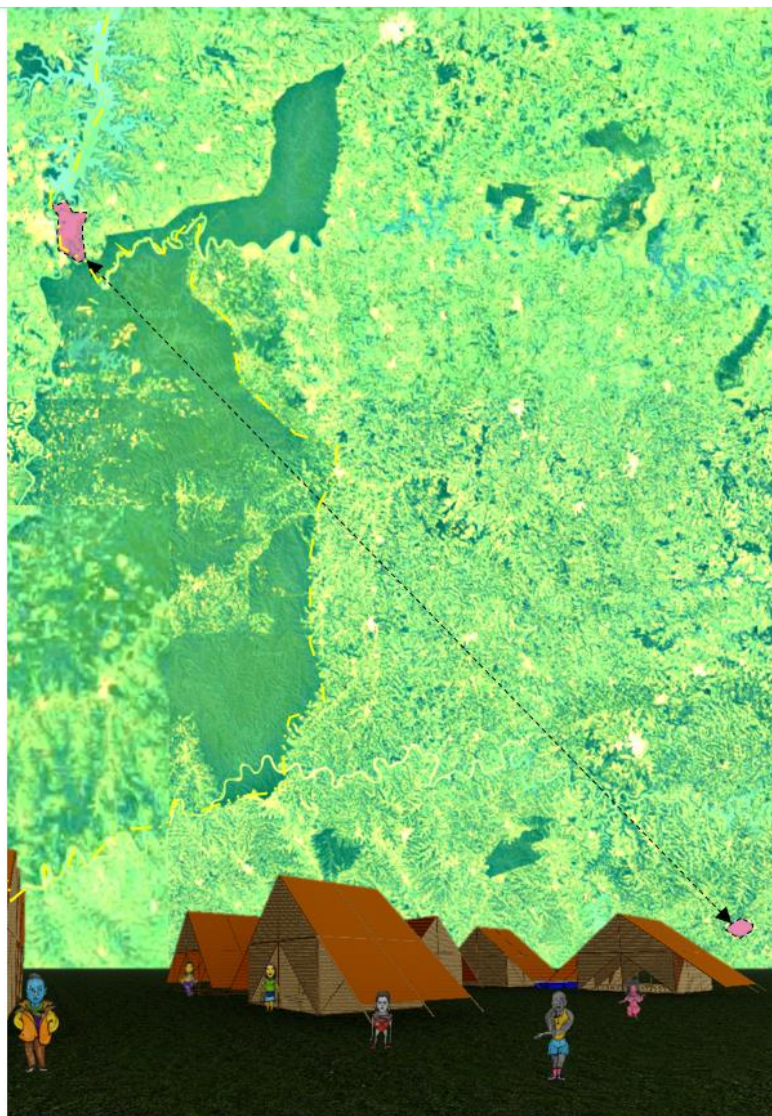
A INTERAÇÃO ENTRE OS NOVOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO COM AS COMUNIDADES DO INTERIOR

A proposta para o Laboratório Caminante é criar uma ligação entre os cursos de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana e da Universidade Federal da Fronteira Sul com as comunidades do interior. Em função disso criou-se uma estrutura com espaços de interação em sistema modular de fácil montagem que permite o transporte entre eixo Foz do Iguaçu - PR – Erechim - RS.

Foram estabelecidas duas rotas iniciais que passam por pequenas e médias cidades dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, e Misiones, na Argentina.



Foz do Iguaçu - PR



Erechim - RS

módulos do laboratório
+
equipe de estudantes de
arquitetura

Imagem satélite território do interior
Fonte: Google Earth, adaptado pelo autor

Legenda

- Localização das cidades
- Fronteira BR - AR
- Eixo Foz - Erechim

ROTA 01:

Menor distância entre as IFES por meio de percurso que contorna o Parque Nacional do Iguaçu ao norte, atravessando os três estados do Sul do Brasil e passando por 24 cidades pequenas e médias. Este trajeto é de 574 km.



Legenda

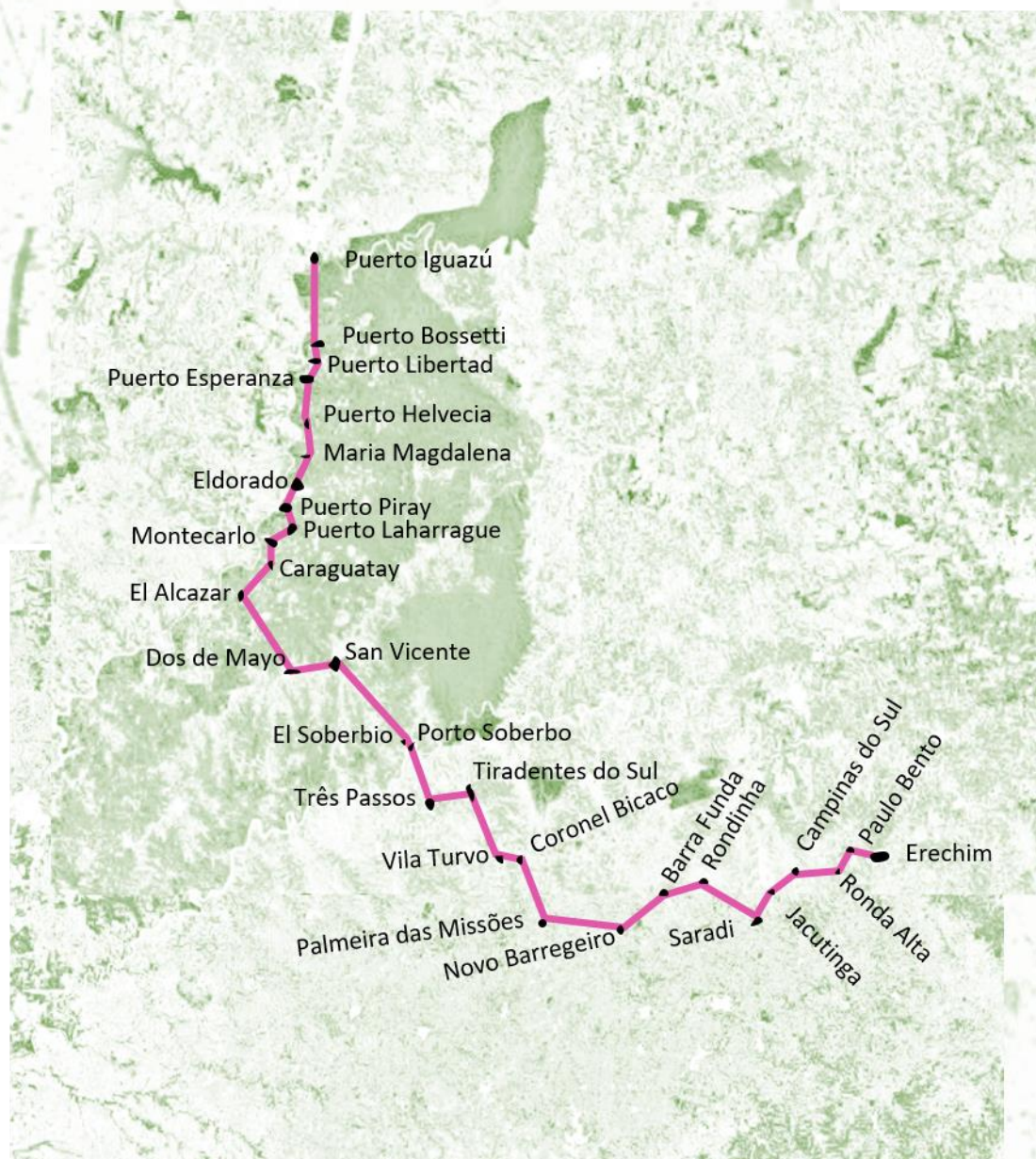
● manchas urbanas

— percurso

Fonte: Google Earth, adaptado pelo autor.

ROTA 02:

Menor distância entre as IFES por meio de percurso internacional que margeia a fronteira oeste da Argentina com o Paraguai, para então chegar ao estado do Rio Grande do Sul, atravessando o Parque Nacional del Iguazu - AR. Este caminho passa por 30 cidades pequenas e médias, das quais 15 estão localizadas em território argentino. São 560 km de trajeto.



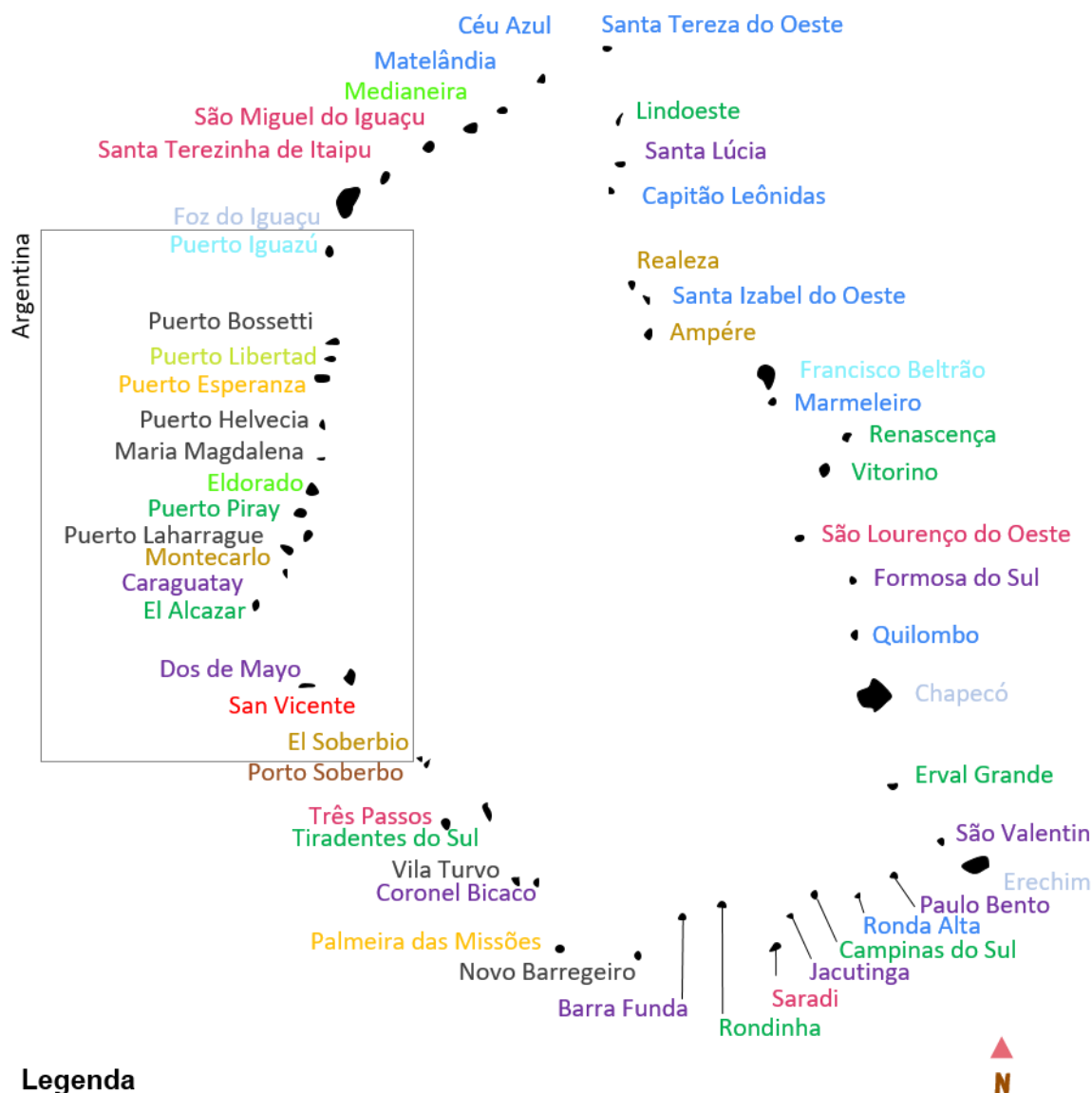
Legenda

● manchas urbanas

percurso

Fonte: Google Earth, adaptado pelo autor.

PORTE DAS CIDADES NA ABRANGÊNCIA DO LABORATÓRIO CAMINANTE



A maior parte das cidades na abrangência do Laboratório são pequenas nucleos com menos de 25 mil habitantes, sendo apenas três de porte médio: Foz do Iguaçu – PR, Chapecó – SC e Erechim – RS.

Trata-se de um sistema modular que permite múltiplas possibilidades de implementação, respondendo, assim, às necessidades sociais de cada local, promovendo a participação da comunidade juntamente com os[as] alunos[as] e professores[as] em sua construção, uso e manutenção.

O Laboratório funcionará, em campo, nos meses de recesso do calendário acadêmico de ambas as instituições. Nos meses de período letivo, as estruturas modulares podem servir de apoio para o desenvolvimento de projetos de extensão da UNILA e da UFFS.

Este projeto é adaptável tanto às condições climáticas, quanto as situações de pouca infraestrutura das diversas regiões do interior do território, mediante pequenas modificações

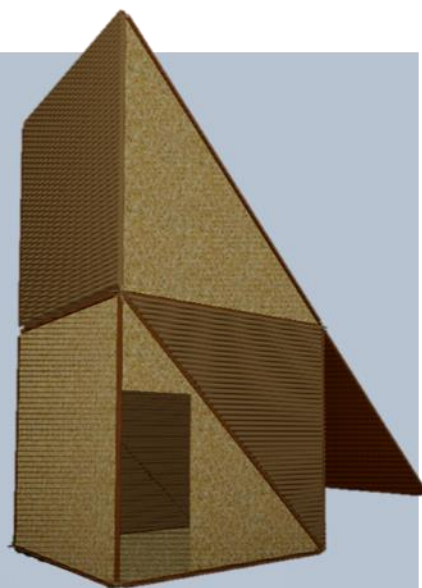


O MÓDULO SEMENTE

O laboratório é construído inteiramente a partir de um módulo base de 3m x 3m, de fácil montagem e que possibilita diversas composições.

É móvel e adaptável, modificando-se em função de cada local onde for implantado.

Utiliza o bambu por ser um material bastante versátil, de baixíssimo custo, abundante na região e apresenta muitas vantagens quanto à sustentabilidade e reciclagem.



FECHAMENTO

variável de acordo com o local de implantação e o uso de cada módulo. Podendo ser:

- ventilável: *sombrite, mosquiteiro;*
- translúcido: *garrafas pet, tecidos, trançados vegetais;*
- sólido: *placas de OSB, placas de PVC, bambu lascado.*

CONECTORES DE PVC

Com uma das pontas amassada, permite o encaixes em ângulo reto, agudo e nulo.

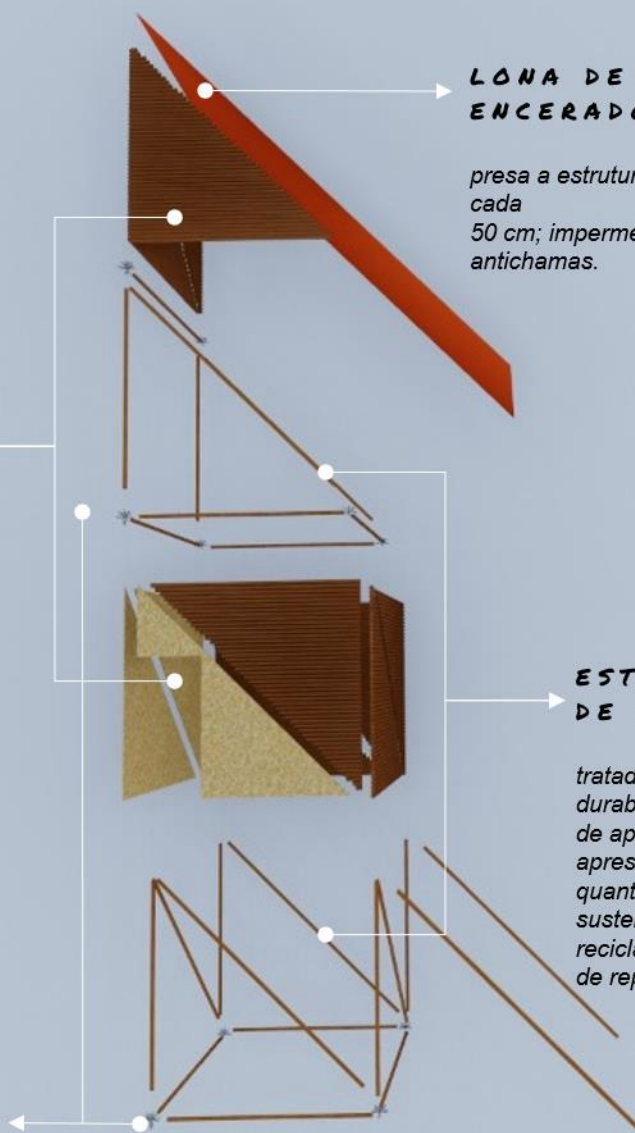


LONA DE ALGODÃO ENCERADO

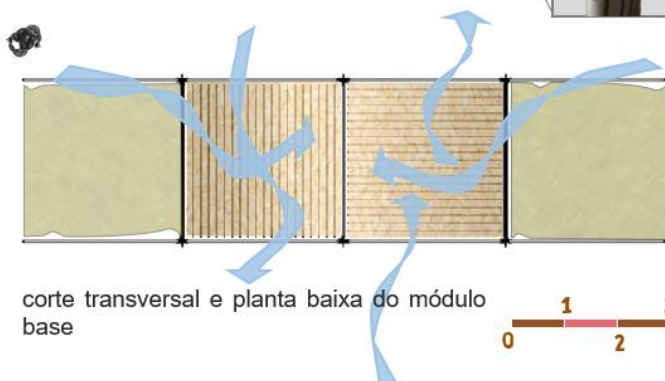
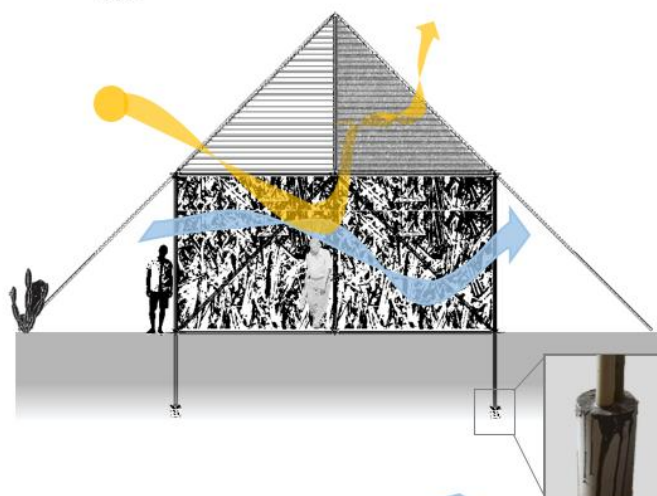
presa a estrutura com ilhoses a cada 50 cm; impermeável; antichamas.

ESTRUTURA DE BAMBU

tratado com maçarico; durabilidade das peças de aprox. 5 anos; apresenta vantagens quanto à sustentabilidade, reciclagem e facilidade de reposição de peças



COMPORTAMENTO BIOCLIMÁTICO



corte transversal e planta baixa do módulo base

Dotados de aberturas suficientes para passagem de ventilação cruzada os módulos devem ser montados conforme a direção predominante dos ventos em cada cidade.

A fundação dos pilares é feita por meio do chumbamento do bambu em recipiente que simule uma broca, podendo ser aproveitado retalhos de canos de PVC, ou latas de tinta descartadas. Profundidade ideal a partir de 1,20m.

No fechamento superior de lona encerada pode ser acrescentado uma tela de sombrite 60% proporcionando maior conforto térmico.

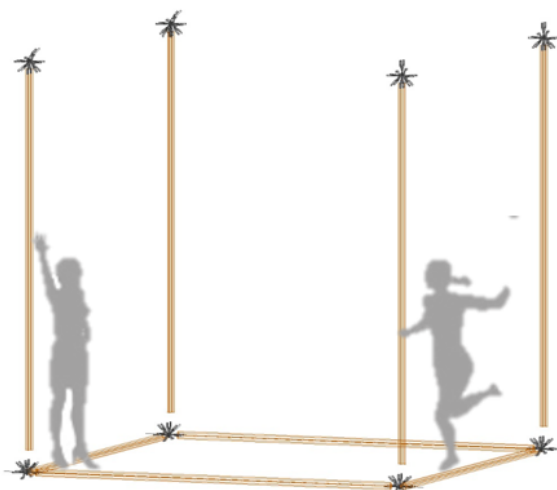


01 Conecte quatro peças de bambu E2, utilizando os conectores de PVC, para formar um quadrado de lados iguais que será a base do módulo.

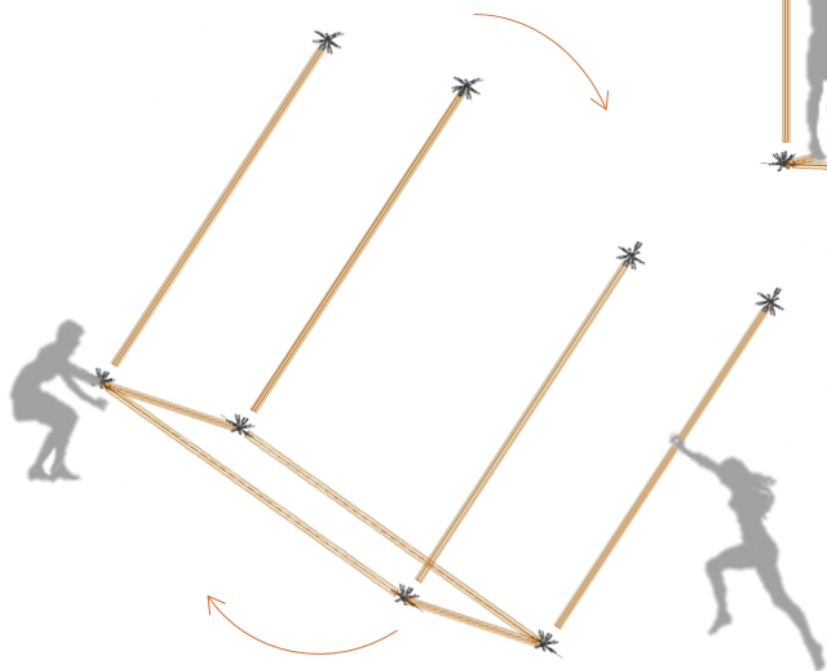
Repita o procedimento para criar um segundo quadrado.



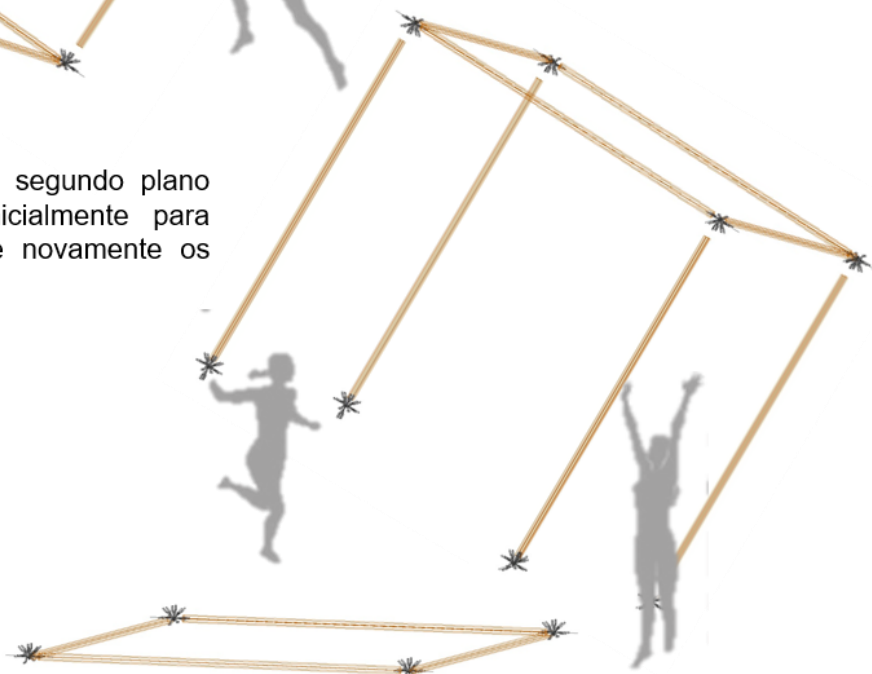
02 Conecte outras quatro varas de bambu nas arestas de um dos quadrados formados anteriormente. Utilize o conector N1 para obter os pilares do módulo.



03 Gire o módulo

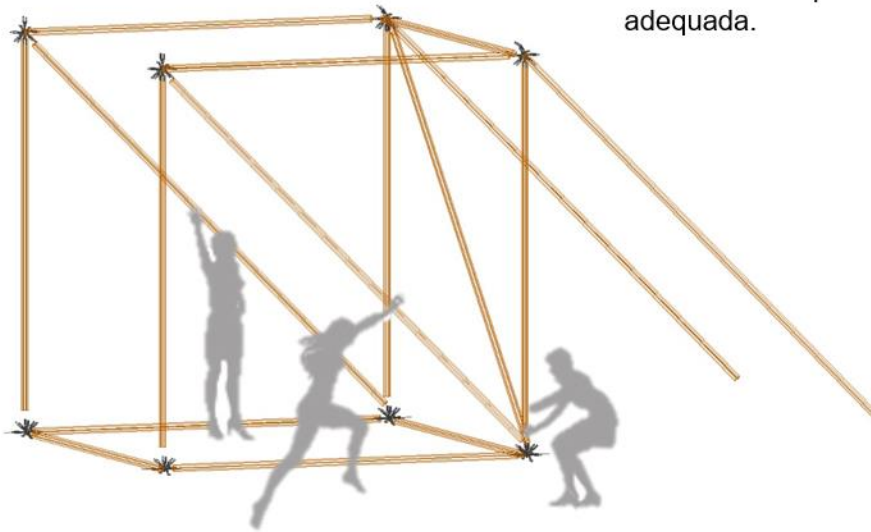


04 Conecte os pilares ao segundo plano quadrado montado inicialmente para obter um cubo. Utilize novamente os conectores N1.



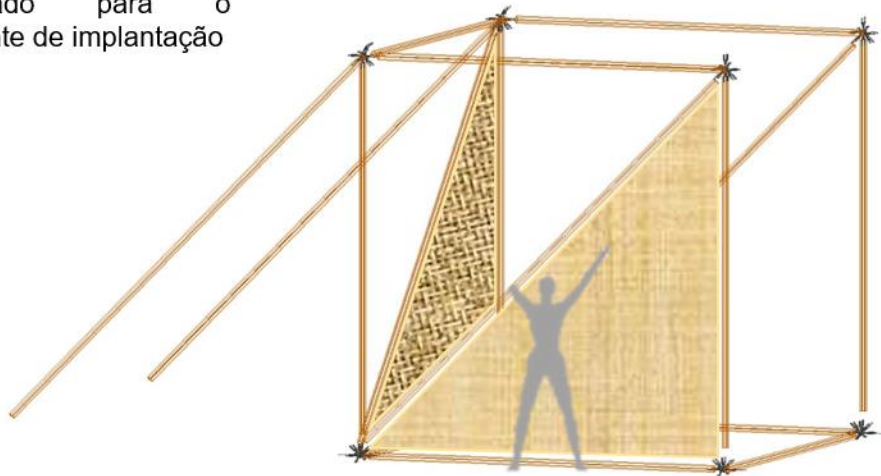
06

Utilize as peças E2 para travar todas as diagonais da estrutura. Para isso, use conectores N3 para obter a angulação adequada.



07

Escolha o fechamento adequado para o ambiente de implantação



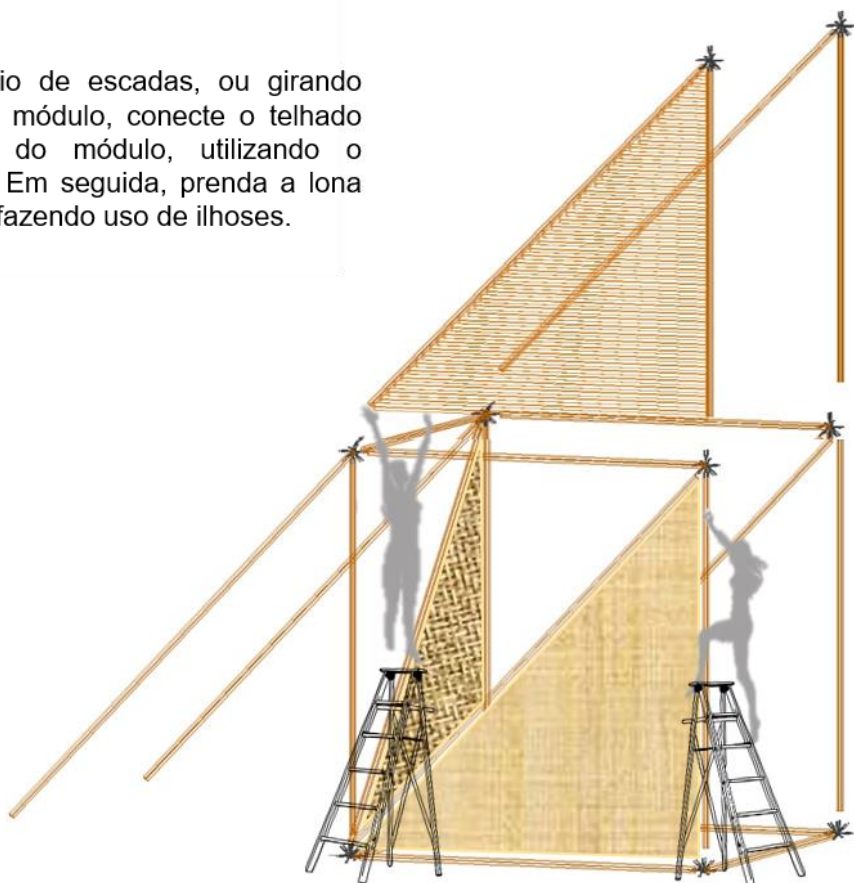
08

Construa um plano triangular utilizando duas E1 conectadas em 90° e uma E2 na diagonal formando metade do quadrado da base, ou um triângulo isósceles. Repita o procedimento para obter um segundo plano triangular. Conecte as arestas dos dois triângulos com três peças E1.



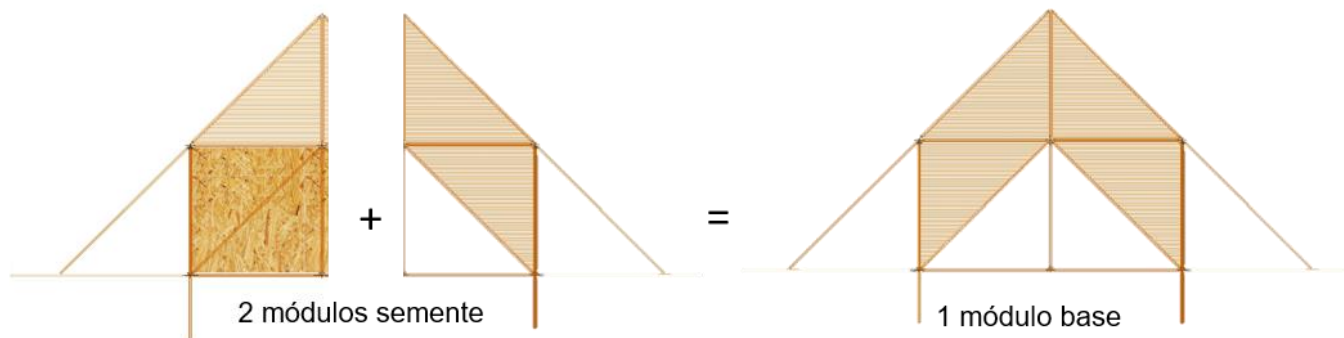
09

Com o auxílio de escadas, ou girando novamente o módulo, conecte o telhado ao restante do módulo, utilizando o conector N1. Em seguida, prenda a lona da cobertura fazendo uso de ilhoses.



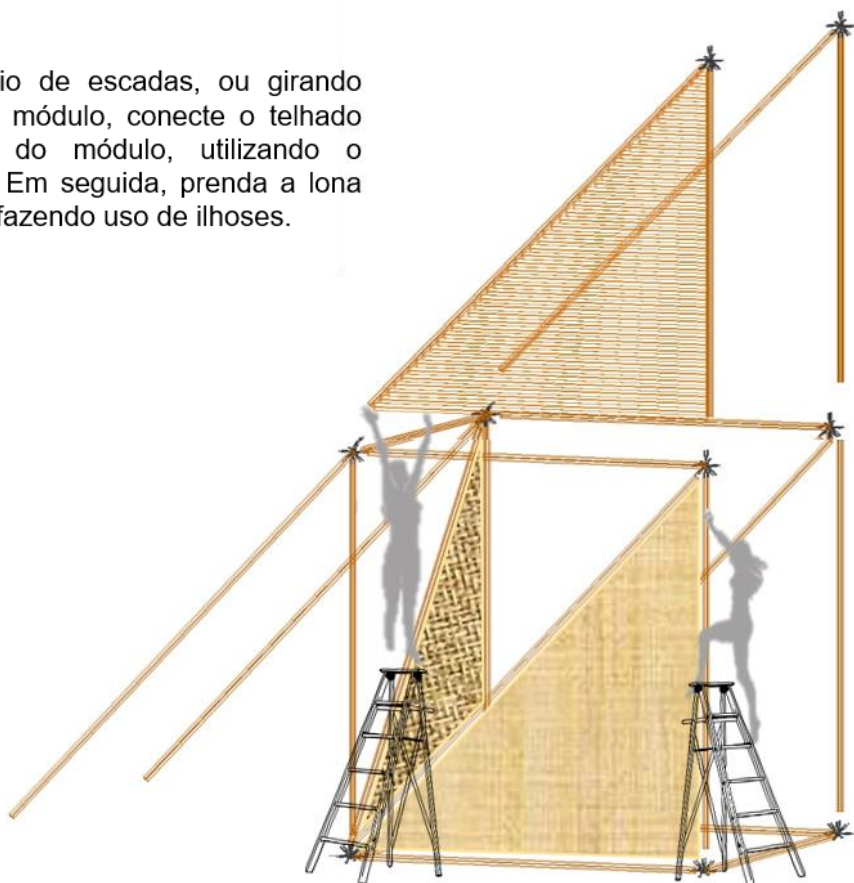
10

Explore as possibilidades formais do sistema modular.



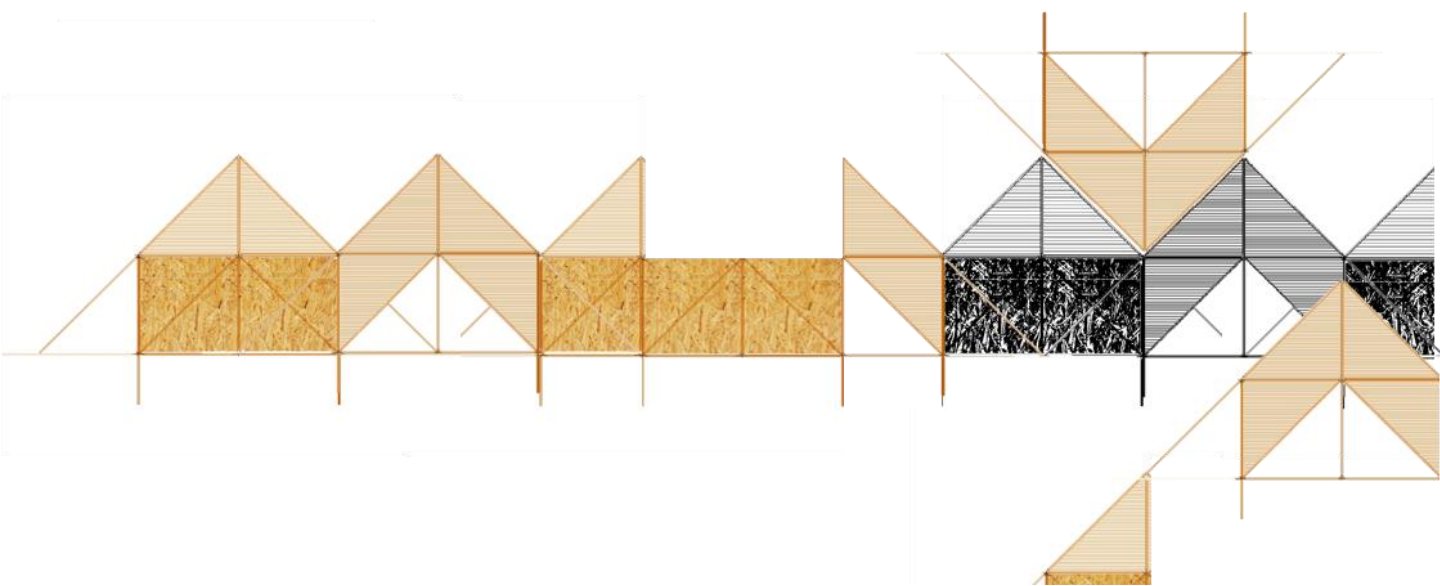
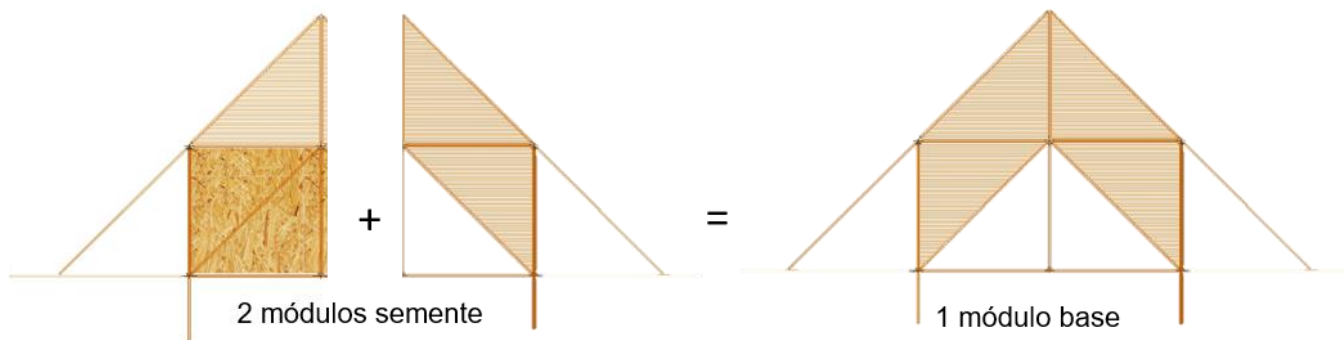
09

Com o auxílio de escadas, ou girando novamente o módulo, conecte o telhado ao restante do módulo, utilizando o conector N1. Em seguida, prenda a lona da cobertura fazendo uso de ilhoses.



10

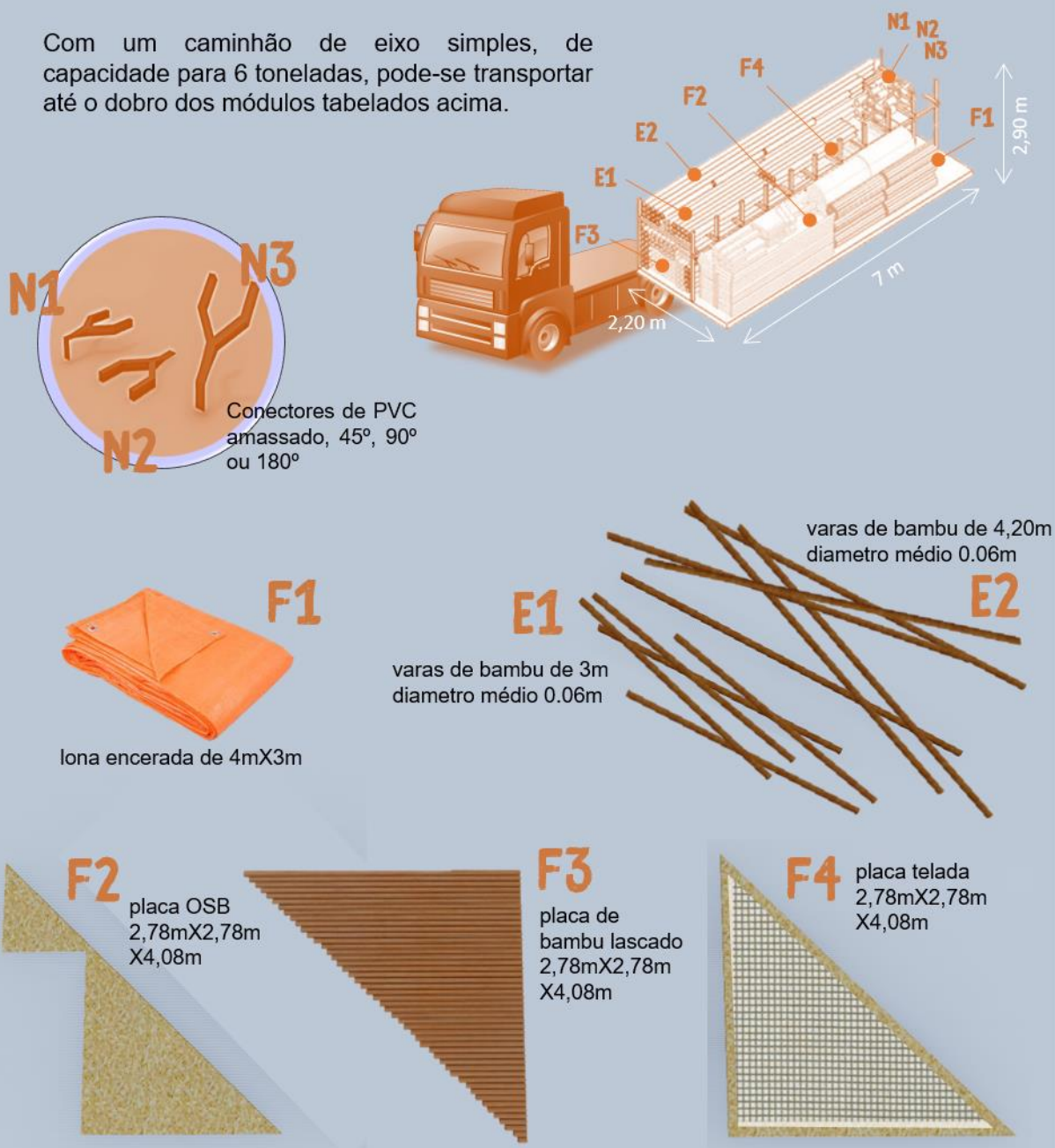
Explore as possibilidades formais do sistema modular.



QUANTIDADE DE PEÇAS POR MÓDULO

	E1	E2	N1	N2	N3	F1	F2, F3, F4
semente	14	10	16	12	20	2	12
base	23	17	28	18	34	4	14
4 módulos	38	24	52	24	48	6	20
6 módulos	53	30	74	32	60	8	24

Com um caminhão de eixo simples, de capacidade para 6 toneladas, pode-se transportar até o dobro dos módulos tabelados acima.

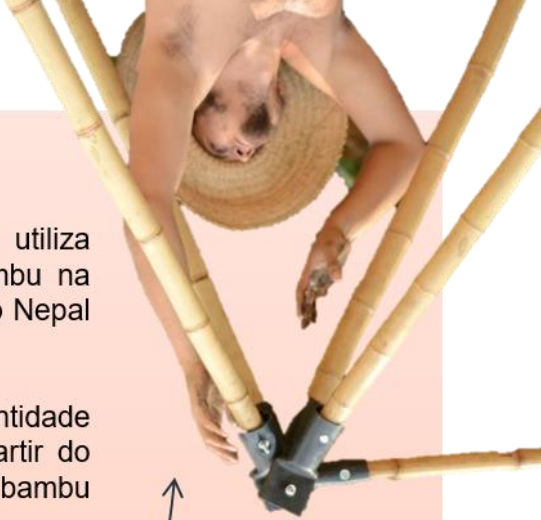


FEITURA DAS PEÇAS DE ENCAIXE ENTRE BAMBUS

Um estudo preliminar encontrou o método que não utiliza ferramentas para o travamento entre as peças de bambu na construção de um abrigo de emergência em Duwakot, no Nepal [imagem abaixo].

Para facilitar o transporte dos módulos, diminuiu-se a quantidade de varas de bambu pela metade. Isto foi possível a partir do desenvolvimento de peças que conectam um tronco de bambu no outro, sem a necessidade de apoio secundário.

As imagens abaixo ilustram a fabricação artesanal dos conectores, processo realizado pelos arquitetos Lucas Souza Lima e Bruna Lopes na construção de uma estufa agrícola de estrutura de bambu em Juiz de Fora, Minas Gerais.



01



mergulhar metade do tubo de PVC em óleo vegetal fervente

02

achatar a extremidade deformada pelo óleo.



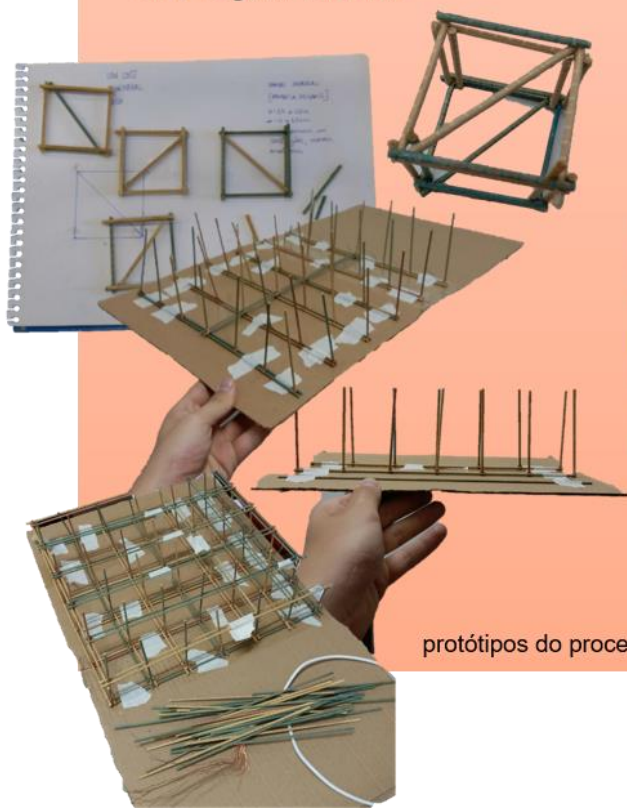
03



fixar conectores no bambu utilizando parafusos, porcas e arruelas

04

agrupar os conectores utilizando pinos, porcas e arruelas para formar os nós



protótipos do processo

TRATAMENTO DAS VARAS DE BAMBUS

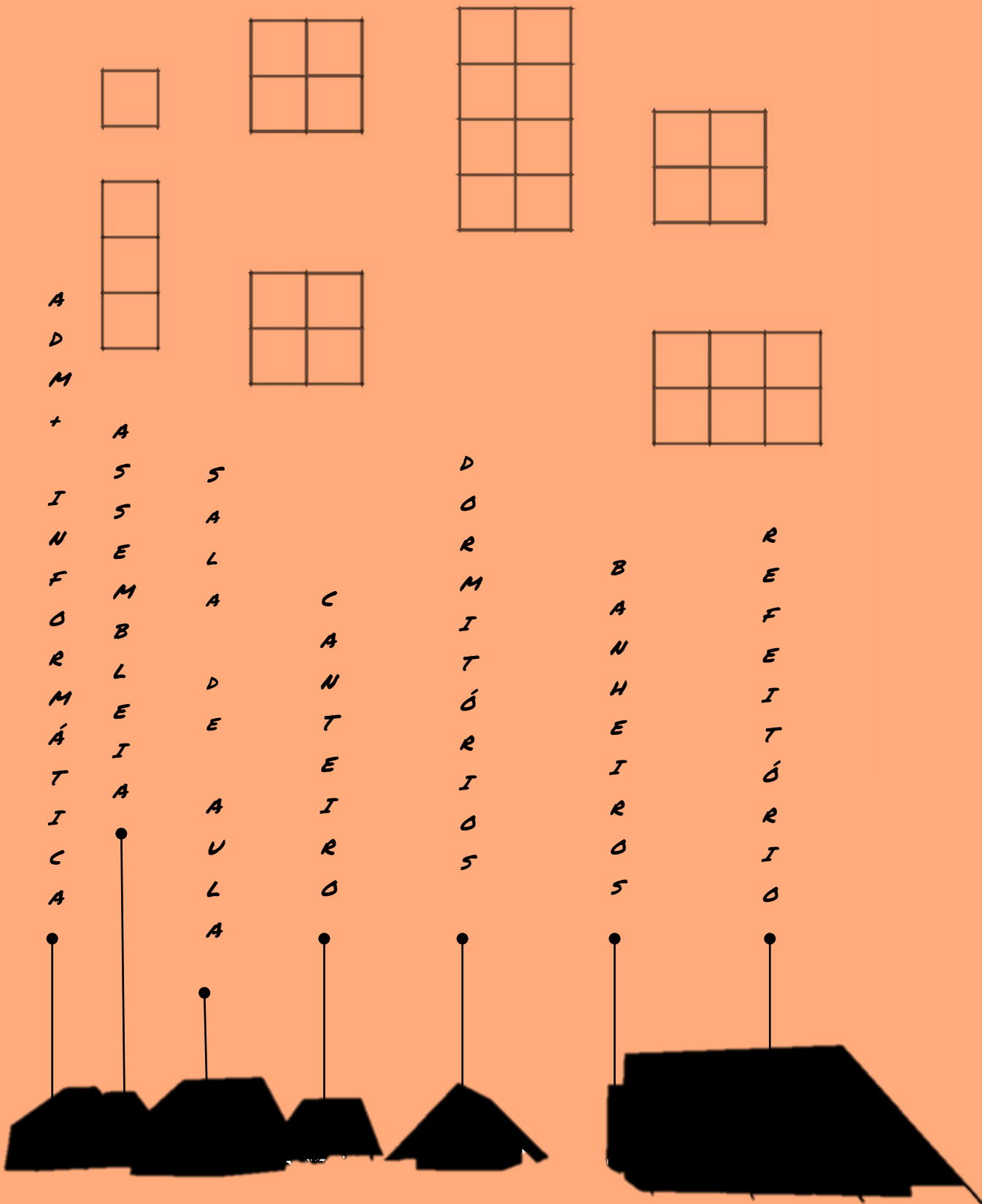
No Brasil e no Hemisfério Sul a época para a colheita de bambus mais resistentes é o meio do ano [LONDOÑO apud RIGHI, 2008]. É comumente conhecido entre os plantadores de bambu que os meses sem a letra "r": maio, junho, julho e agosto são ideais para o corte. Para fins de construção deve-se usar os bambus mais maduros, com cerca de 3 a 4 anos, quando atingem maior resistência [RIGHI, 2008]. O bambu verde não serve para a construção, já que as varas possuem amido e por isso estão sujeitas ao ataque de insetos e fungos que se alimentam de seiva vegetal. Além de evitar pragas, o processo de queima do amido faz com que os colmos do bambu se tronem mais rígidos [RIGHI, 2008].

Existem algumas formas de tratamento do bambu para sua utilização na construção. A secagem natural por escoamento da seiva demora de 5 à 8 semanas. Para a utilização na construção de estruturas deve-se tratar as varas para obter resistência e durabilidade. Um dos métodos sugeridos pelo Instituto Tibá – escritório brasileiro/mexicano dedicado à bioarquitetura – é o tratamento utilizando soda cáustica. Deve-se misturar à água na proporção de 10 de água para 1 de soda cáustica, mantendo o tempo de cocção de aproximadamente 15 minutos. Para mergulhar as varas na solução pode-se construir uma banheira com barris de ferro cortados ao meio e soldados, como na sugestão de Johan Van Lengen em seu livro "Manual do Arquiteto Descalço":



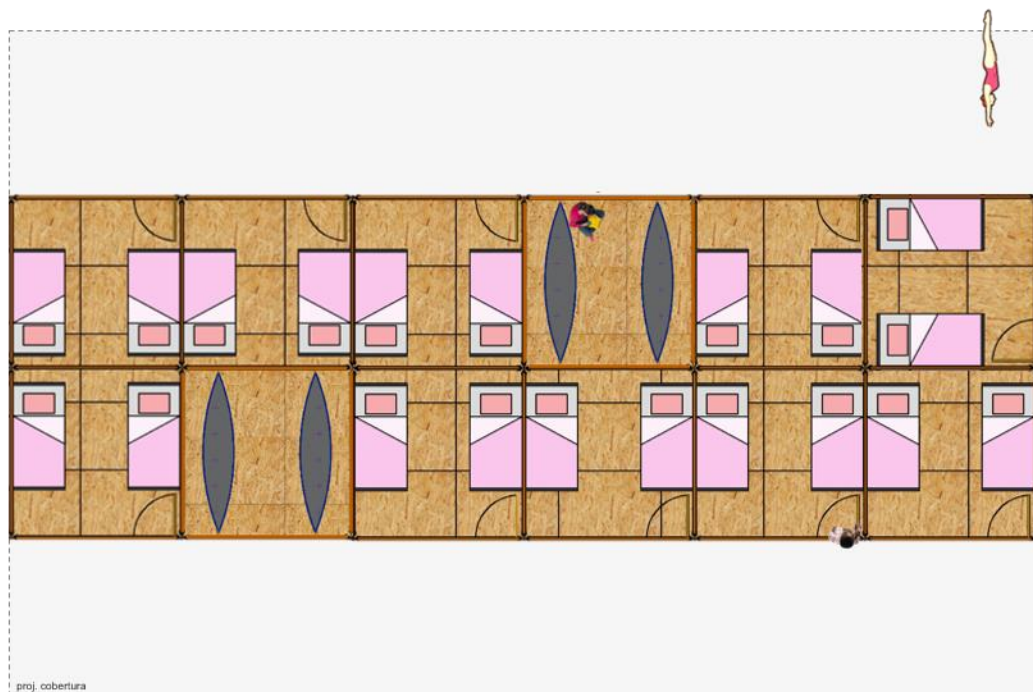
PROGRAMA

A seguir apresenta-se uma possibilidade de programa de espaços construídos a partir do sistema modular do Laboratório Caminante. Esta proposta abriga até cinquenta pessoas, vinte e cinco da UNILA, e a outra metade da UFFS, além de comportar as atividades que envolvam as comunidades locais.



DORMITÓRIOS

Cada módulo semente comporta duas camas beliche desmontáveis de alumínio, tendo capacidade para abrigar quatro pessoas.



planta baixa dormitórios p/ 50 pessoas



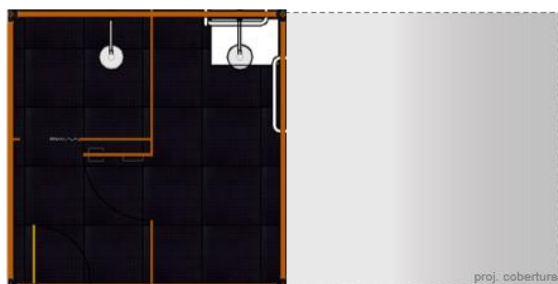
Para acolher 50 integrantes, entre alunos e professores, previstos é necessário construir 12 módulos base, ou 6 módulos semente.

ÁREAS MOLHADAS

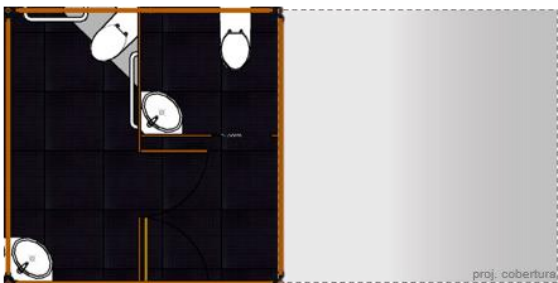
Com o objetivo de prevenir a superlotação dos banheiros nas escolas públicas e providenciar que o coletivo possa preparar sua alimentação durante a instalação do Laboratório, os módulos também podem servir para sanitários, chuveiros e cozinha.

Banheiros

Cada módulo semente comporta até duas duchas, sendo uma para P.N.E. Da mesma forma, em um módulo cabem duas bacias sanitárias, sendo uma acessível para cadeirantes. Comportam até 150 litros de dejetos em sua caixa de detritos. A limpeza é feita com o mesmo sistema de banheiros químicos, por meio de com bomba de sucção.



planta baixa banheiro 1



planta baixa banheiro 2

Refeitório

piso emborrachado sobre OSB



planta baixa refeitório

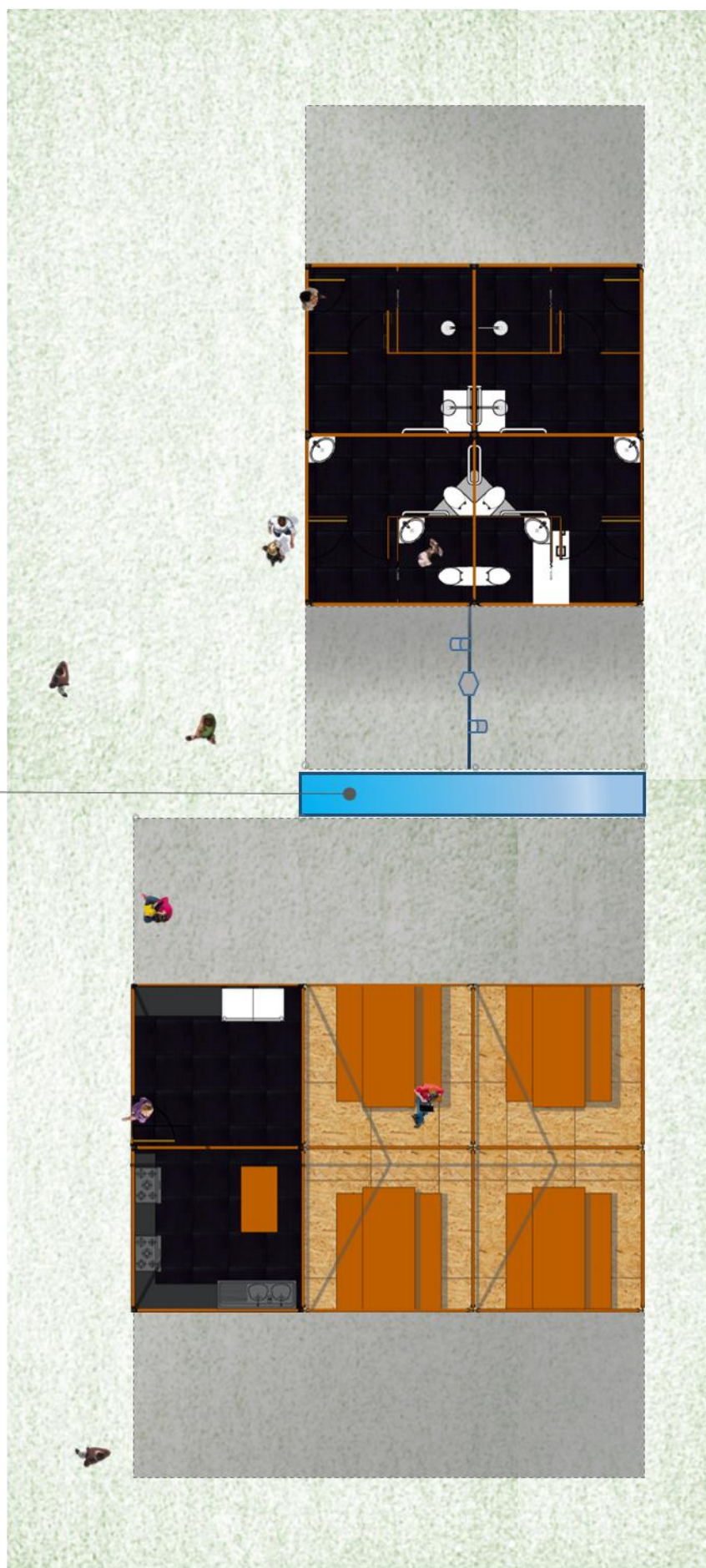
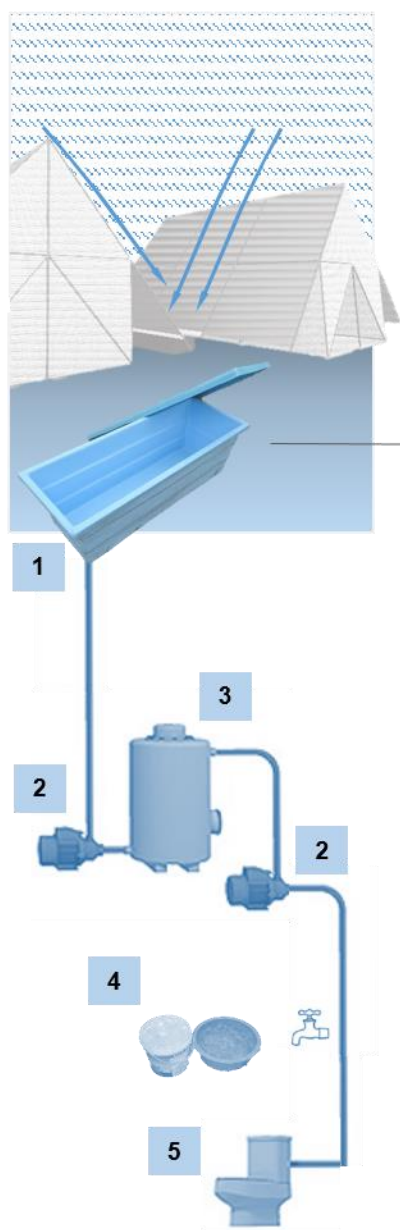
Para construir o refeitório é necessário no mínimo três módulos semente. Um para armazenagem de alimentos, outros para preparo das refeições e mais outro[s] para dispor as mesas, ainda que se possa optar por comer ao ar livre.



vista banheiros e refeitório

É possível reaproveitar as águas pluviais nos equipamentos sanitários dos módulos de banheiro. Para isso, coloca-se um reservatório retangular abaixo da caída da cobertura dos módulos de área molhada.

A água também pode ser utilizada nas atividades do Laboratório.



planta baixa banheiros e refeitório p/ 50 pessoas

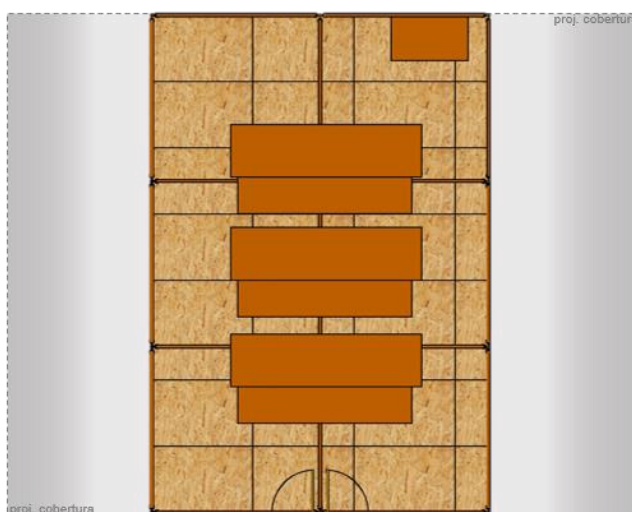


SALA DE AULAS - ATELIÊ



vista sala de aula **N**

As atividades propostas pelo laboratório podem incluir minicursos voltados para a comunidade. Desta forma, três módulos base conformam o espaço para uma pequena sala de aula com capacidade para 15 pessoas sentadas.



planta baixa sala de aula



O ambiente também serve como ateliê para o desenvolvimento de projetos relacionados as demandas das comunidade

Além disso, pode ser usado de apoio para a realização de práticas participativas que envolvam diversos atores sociais em busca de ações para melhoria dos contextos locais.



interior da sala de aula

CANTEIRO EXPERIMENTAL

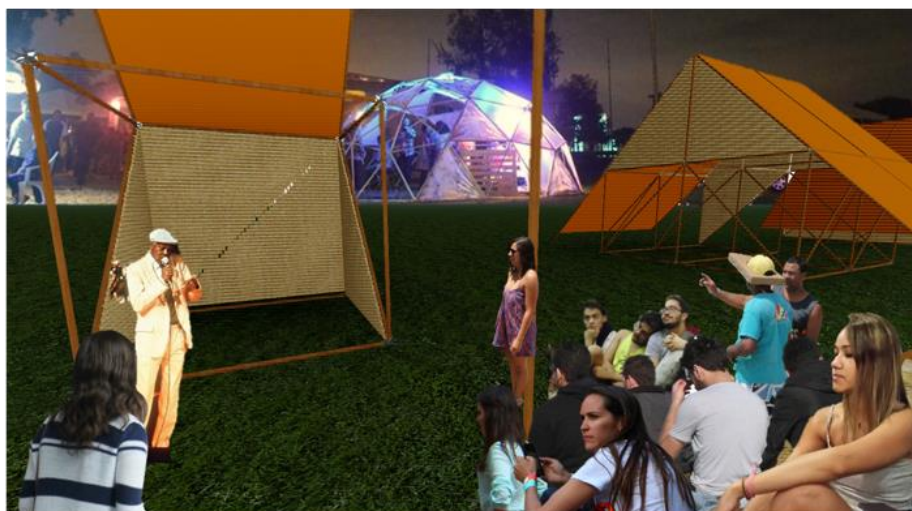
Quatro módulos semente sem fechamento lateral formam um espaço coberto para a realização de atividades de experimentação construtiva que precisem de proteção contra chuva. Também serve para a armazenagem de ferramentas e insumos de obra. Dentro dos módulos do Laboratório pode-se desenhar diversos *layouts* de canteiro.

Esta estrutura também pode ser usado como apoio para que os[as] estudantes, professores[as] e a comunidade compartilhem informações sobre técnicas e materiais de construção.



vista canteiro experimental N

ASSEMBLEIA + ADMINISTRAÇÃO + SALA DE INFORMÁTICA



Com três módulos sementes pode-se construir um espaço para assembleias e exposição., conformado por arquibancada com capacidade para 25 pessoas por módulo.

O espaço abaixo da arquibancada pode ser usado para guardar materiais do Laboratório.

Utilizando um módulo base é possível construir a administração e a sala de informática com capacidade para cinco computadores.



vista assembleia + canteiro ◀ N

vista arquibancada assembleia N ▼



vista assembleia + administração + sala de informática ▼ N



0 1 2 3 ▲ N
planta baixa assembleia + administração + sala de informática

VÍNCULO COM ESCOLAS LOCAIS

Para que os espaços do laboratório itinerante sejam efetivos, de acordo com a proposta de criar espaços de interação entre os cursos de arquitetura e as comunidades habitantes do interior do território, se faz necessário identificar formas de estabelecer um vínculo.



Oficinas realizadas através de projetos de extensão da UNILA. Fonte: autor.

O que se sugere por este trabalho, é que o Laboratório se aproxime de uma escola pública local. Entende-se que as escolas públicas funcionem como uma ferramenta de ativação social, facilitando a comunicação com as comunidades em seu entorno. Além disso, as escolas públicas podem fornecer apoio logístico e infraestrutura, como o acesso à rede elétrica para iluminação dos módulos.



As atividades desenvolvidas pelo Laboratório Caminante após a montagem devem atrelar-se às escolas públicas, para que a comunidade possa propor ações de mudança para seus bairros, localidades ou cidades.

CONSULTA POR AÇÕES DE MUDANÇA

Oficinas participativas são ferramentas úteis para fortalecer e fomentar a organização das atividades de desenvolvimento local praticadas através do Laboratório. Assim como também é fundamental para gerar vínculo e compromisso entre os[as] estudantes, professores[as] e distintos atores locais.

Objetivo das oficinas: Povoar os espaços construídos para o Laboratório. Gerar o encontro e a interação entre os vizinhos das escolas públicas, para identificar oportunidades de fortalecimento da participação cidadã e da ação conjunta em temas de interesse público.

Dado que possivelmente existirão múltiplos interesses e demandas vindas da comunidade, é importante que se priorizem inicialmente temáticas na qual a escola pública tenha a capacidade de envolver-se para dar continuidade aos espaços de participação comunitária mesmo na ausência do laboratório.

Para isso, as ações tomadas como prioridade envolvem:

A) assessoria técnica aos participantes das atividades do laboratório;

B) formas de conectar a comunidade e o governo local.

A seguir se propõe uma estrutura genérica para o desenvolvimento de uma oficina através do Laboratório com o objetivo de identificar desejos de mudança da comunidade.

MOMENTO 1: BOAS VINDAS

Sugere-se dar as boas vindas aos participantes com uma breve apresentação de cada um. Em seguida explica-se o contexto acerca da oficina que se realizará durante o dia. Releva-se o papel da escola pública como espaço onde se podem gerar ações que permitam auto-organização em busca de melhorias para a comunidade.

MOMENTO 2: CHUVA DE IDEIAS

[Árvore dos sonhos ou método similar].

Este momento busca os elementos comuns que unem a comunidade para gerar um espaço de confiança e criatividade entre os[as] participantes

Para exemplificar, sugerimos o método da árvore dos sonhos onde se propõe um momento de reflexão sobre a pergunta: Qual é o seu sonho de mudança para sua comunidade/bairro?

Sugere-se então que aos participantes escrevam em um papel seu sonho. Logo cada pessoa compartilha seu desejo, colando-o na árvore que irá sendo preenchida de folhas. Um vez que a árvore esteja completa, pergunta-se aos participantes o que eles pensam desses sonhos, se são compartilhados com mais gente, se acreditam que se possa realizar.

MOMENTO 3: CONVITE A PARTICIPAÇÃO

Este momento se inicia sensibilizando os participantes a respeito do poder do trabalho coletivo para a realização de mudanças.

Dão-se exemplos sobre iniciativas exitosas onde a participação e o trabalho em rede têm conseguido transformações.

Convida-se aos participantes a apoiar as atividades desenvolvidas pelo Laboratório na escola pública antes e depois de sua implantação.

MOMENTO 4: ESTABELECENDO REDES

Esta parte da oficina busca duas coisas:

- A) identificar ações concretas para abordar os desafios colocados pelos participantes;
- B) identificar atores [pessoas, grupos, ou instituições] presentes no território que possam oferecer apoio e fortalecimento às iniciativas locais mediante a criação de parcerias.

MOMENTO 5: PROJETANDO AÇÕES

Este momento é realizado em grupos, onde todos debatem sobre possibilidades de ação para a realização dos desejos da árvore dos sonhos, e que envolvam a comunidade, a escola, o governo local, e os cursos de arquitetura de maneira conjunta

Colam-se as propostas no painel agrupando-as por temática.

Todos discutem e selecionam algumas que sejam executáveis a curto, médio e a longo prazo.

MOMENTO 6. ENCERRAMENTO

Destaca-se o trabalho realizado durante a oficina. Faz-se uma síntese das ações definidas e estabelecem-se datas e próximos passos para abordar os desafios identificados pelos participantes. A agenda do Laboratório deve ser conhecida e compartilhada entre todos os interessados.

DANDO CONTINUIDADE

Espera-se que os participantes assumam seu papel ativo na mobilização de pessoas para gerar mudanças a nível comunitário, mesmo após a retirada do Laboratório. Difundir os resultados alcançados, estabelecer uma agenda e dar seguimento aos compromissos é fundamental para que isso ocorra.

Outra forma de dar continuidade ao processo é por meio da doação de partes da estrutura do Laboratório para as comunidades envolvidas. Assim como a técnica de construção das peças para os módulos também deve ser repassada.

REFERÊNCIAS

ABEA, **Anais 17**: Encontro Nacional sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo, org. Itamar Kalil e Vânia Hemb Andrade . Salvador: ABEA, 1995.

ABEA, **Anais 40**: Encontro Nacional sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo, org. Fernando José de Medeiros Costa et. al. Natal: ABEA, 2015.

ABEA, **Sobre a História do Ensino de Arquitetura no Brasil**. São Paulo: ABEA 1977.

ABEA. **Associação Brasileira de Escola de Arquitetura**. São Paulo: ABEA, 1978.

ABEA. **Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil**. Atualizado Dezembro 2016. Online. Disponível em: <http://www.abea-arq.org.br>. Acesso em 03/05/2013.

ARCHDAILY BRASIL. **Os melhores trabalhos de conclusão de curso do Brasil e Portugal**. 15 Dez 2016. ArchDaily Brasil. Online. Disponível em: <www.archdaily.com.br/br/801579/os-melhores-trabalhos-de-conclusao-de-curso-do-brasil-e-portugal> Acessado 28 Mai 2017> Extraído em: 02/08/2017.

ARCHDAILY BRASIL. **Seminário Canteiro Experimental em Arquitetura e Urbanismo**. 27 Nov 2017. ArchDaily Brasil. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/884397/seminario-canteiro-experimental-em-arquitetura-e-urbanismo>> ISSN 0719-8906. Extraído em 28/10/2017.

ARCHDAILY BRASIL. **Abrigo Temporário no Nepal / Charles Lai + Takehiko Suzuki** [Temporary Shelter in Nepal / Charles Lai + Takehiko Suzuki]. (Trad. Souza, Eduardo) Disponível em:<<https://www.archdaily.com.br/br/778030/abrigo-temporario-no-nepal-charles-lai-plus-takehiko-suzuki>> ISSN 0719-8906. Extraído em 03/08/2017.

ARROYO, Mônica. **A economia invisível dos pequenos**. In: Le Diplomatie Brasil. Online. Disponível em <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=283>> Extraído 11/09/2017.

AVANZO, Helena. **A arquitetura de instituições federais de ensino superior no contexto da cultura digital**. 200 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

BACELAR, Winston. **Pequena Cidade**: Caracterização e conceituação pelo ponto de vista político-administrativo. In: Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos: Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaços de Diálogos e Práticas. Porto Alegre. ABG: 2010.

BENEVOLO, L. **História da Cidade**. 3ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

CLAVE DE LUA. **Eu Não Entendo Brasília**. Disponível em: <http://clavedelua.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html>. Acesso em: 05/07/2017.

CLARINO, Eduardo S. **Turismo, Produção do Espaço e Ordenamento Territorial**: um foco no Município de Canela/RS. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

- CARVALHO, Rodolfo Costa Sarney. Canteiro Experimental - FAU - UNB. 2014. 3 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- DENIS, Rafael Cardoso. **Academicism, Imperialism and national identity: the case of Brazil's Academia Imperial de Belas Artes**, In: Denis, Rafael Cardoso; Trod, Colin. *Art and the academy in the nineteenth century*. Manchester University Press, 2000.
- ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño: La realización de lo comunal**. Universidad del Cauca: 2016.
- FENEA. **Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo**. Londrina, PR: FeNEA, 1992.
- FENEA. **Encontros**. Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo. Online. 2015.
- FENEA. **Projeto Panorama**. Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo, 2003.
- GRAFF, V.; SOUZA, E. **O Fenômeno Urbano da Região Costa Oeste do Paraná**. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=885>. Acesso em: 04/09/2017.
- GORELIK, A. **A Produção da Cidade Latino-Americana** '. In: **Tempo Social**, v.17, n.1. pp. 111-133.
- GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya. (Org.). **A construção de um novo olhar sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: os 40 anos da Associação brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo**. 2aed. Natal RN: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- HADDAD, Fernando. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: RAZÕES, PRINCÍPIOS E PROGRAMAS**. In: PDE9. Brasília: MEC, 2007.
- HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. **Cadernos Pagu**. (5), 1995, p. 7-41.
- IBGE. **Atlas do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro : IBGE, 2013.
- INEP. **Educação Superior em Debate**. Brasília: INEP/MEC, 2006.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Ática, 1996. Vol. 41. 431 páginas.
- KLIX, Tatiana. **Campus da Unila também será atração turística em Foz do Iguaçu**. In: Último Segundo. 19/11/2010 . Online. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/campus-da-unila-tambem-sera-atracao-turistica-em-foz-do-iguacu/n1237830320918.html>> Extraído em: 20/05/2017.
- LATINI, Thaíse. **O impacto da Implantação de um campus universitário em Rio Paranaíba, MG**. (Monografia de conclusão de curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Viçosa). Viçosa: DAU/UFV, 2013.
- LEITE, Carlos. **Ensino de arquitetura: o Brasil perdeu o rumo?**. In: AU - Revista de Arquitetura e Urbanismo. Editora PINI, São Paulo, ano 26, nº 203, fevereiro 2011.
- MACIEL, Carlos; MALARD, Maria Lúcia. **Territórios da universidade: permanências e transformações**. UFMG: 2012.
- MARTINOVICH, Viviana. **Los Dueños de La Ciencia**. In: Anfibia. Online. Disponível em: <<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/los-duenos-de-la-ciencia/>> Extraído em 02/09/2017.

MEC. **Perfis da Área & Padrões de Qualidade: Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo.** Brasília: MEC, 1995.

MEC. Resolução Nº 2, de 17 de Junho de 2010: **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo**, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES. Ministério da Educação. nº 6/2006. Brasília, 2010.

MEC; SESu; DIFES. **Reuni 2008: Relatório de Primeiro Ano.** Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: 2009.

MOASSAB, Andréia. **Brasil Periferia(s): a Comunicação Insurgente do Hip-Hop.** São Paulo: EDUC/FAPESP, 2012.

_____. **Campus Universitário:** uma reflexão para o século XXI a partir do estudo de caso da instalação da Universidade de Cabo Verde. Revista Palíndromo. v.5., n. 5. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

_____. **Espacialidades e Paisagens Decoloniais.** São Paulo: MIS, 2016. Conferência.

INEP. **A Universidade no Brasil:** concepções e modelos. Org. Marília Costa Morosini et. al. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: 2006.

NASCIMENTO, Francivaldo; HELAL, Diego. **Expansão E Interiorização Das Universidades Federais:** Uma Análise Do Processo De Implementação Do Campus Do Litoral Norte Da Universidade Federal Da Paraíba. In: Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015

PINTO, Gelson; BUFFA, Ester. **Arquitetura e educação: câmpus universitários brasileiros.** EdUFSCar, 2009

PINTO, Gelson; BUFFA, Ester. **O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus.** In: Rev. Bras. Educ. vol.21 no.67. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216742>> Extraído em 22/10/2017.

PLATAFORMA ARQUITECTURA. **Escuela Nueva Esperanza / al borde.** 06 ene 2010. Plataforma Arquitectura. Disponível em: <<https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/626337/escuela-nueva-esperanza-al-borde>> ISSN 0719-8914> Extraído em 20/09/2017.

RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. **Universidade e Compromisso Social.** Coleção Educação Superior em Debate, 4. Brasília: INEP, 2006

RODRIGUES, Luiz Felipe. **“Olha o alho!”** A cidade de fronteira nos passos do sujeito. 2016. p.137. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Geografia - Bacharelado – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

RONCONI, R. Canteiro experimental – uma proposta pedagógica para a formação do arquiteto e urbanista. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU/USP, 2005

RIEDER, Arno. **A Interiorização Da Educação Superior No Brasil:** Caso De Mato Grosso. In: GUAL., Florianópolis, v. 4, n. 3, p.228-247, dez. 2011.

RIEDER, Arno. **A Interiorização Da Educação Superior No Brasil: Caso De Mato Grosso**. In: GUAL., Florianópolis, v. 4, n. 3, p.228-247, dez. 2011.

REIS-ALVES, Luiz Augusto dos. **O pátio interno escolar como lugar simbólico**. Um estudo sobre a interrelação de variáveis subjetivas e objetivas do confoto ambiental. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, FAU-UFRJ, 2006.

RIBEIRO, D. G. **Metamorfoses na Cidade: Tensões e Contradições na Produção e Apropriação do Espaço Urbano em Foz do Iguaçu**. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo. 2015.

SANTOS, Boaventura. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. **A urbanização desigual**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo, Hucitec, 1996

_____. **A urbanização Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Território. Globalização e Fragmentação**. São Paulo, Hucitec-ANPUR, p.15-20, 1994.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**. Território e Sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro, Record, 2001.

TEIS, D.; TEIS, M. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>>. Acesso em: 04 abril. 2016.

TRINDADE, Helgio. **A UNILA em Construção**, um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009. p 9.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

UFRJ. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO – BACHARELADO. Rio de Janeiro, 2014.

UFFS. **Plano Pedagógico Institucional da Universidade Federal da fronteira Sul**. Chapecó, 2009.

UFFS. **Projeto Pedagógico Do Curso De Graduação Em Arquitetura E Urbanismo – Bacharelado**. Erechim, 2016.

UIA/UNESCO. **Carta para a Formação dos Arquitetos**. Tokio: UIA. 2011.

UnB. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO – BACHARELADO. Brasília, 2010.

UNILA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Foz do Iguaçu: Unila, 2014.

VAINER, C. Pátria, empresa e mercadoria. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. **A Cidade do Pensamento Único**: Desmanchos e Consensos. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 75 – 103.

ZAGO, Nadir; et. al. **Expansão Do Ensino Superior**: Problematizando O Acesso E A Permanência De Estudantes Em Uma Nova Universidade Federal. In: Anais 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis: 2015.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel (org.). **Globalização e Desenvolvimento sustentável: dinâmicas sociais rurais no Nordeste brasileiro**. Campinas: Editora Polis, 2004, 243 p.

WAISMAN, Marina. **O interior da história**: historiografia arquitetônica para uso de latino-americanos. São Paulo: Perspectiva, 2013.

WHITAKER, João. “Perspectivas e desafios para o jovem arquiteto no Brasil: Qual o papel da profissão?”. In: **Arquitextos Vitruvius**. Disponível em www.vitruvius.com.br. Extraído em: 10/10/17.